



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANIEL RIBEIRO DE LIMA

**O INGLÊS NÃO PADRÃO NAS PROVAS DO ENEM: ESTUDO DE CASO NA
PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO**

São Cristóvão/SE

2016

DANIEL RIBEIRO DE LIMA

**O INGLÊS NÃO PADRÃO NAS PROVAS DO ENEM: ESTUDO DE CASO NA
PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof Dra. Marileia Silva dos Reis

Coorientadora: Prof. Dra. Geralda Lima de Oliveira Santos

São Cristóvão/SE

2016

DANIEL RIBEIRO DE LIMA

O INGLÊS NÃO PADRÃO NAS PROVAS O ENEM: ESTUDO DE CASO NA
PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do
título de Mestre em Estudos Linguísticos e aprovada
em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Banca Examinadora:

Presidente: Prof^ª Dr^ª Mariléia Silva dos Reis (UFS)

Membro externo: Prof^ª. Dr^ª. Diana Liz Reis Bittencourt (IFC)

Membro interno e vice-presidente: Prof^ª Dr^ª Geralda Lima de Oliveira Santos (UFS)

Membro suplente: Prof^ª Dr^ª Denise Porto Cardoso (UFS)

Aprovada em:

A língua é inerente ao complexo comunicativo do ser humano, e o ser humano vive nesse mundo em constante processo de mutação. Como pode, entretanto, a língua também não evoluir, transformar-se e inovar-se?

AGRADECIMENTOS

Não podemos nem devemos caminhar sozinhos. Com amigos verdadeiros, até o que parece impossível ou difícil de realizar torna-se possível ou acessível quando se tem pessoas que ajudam a suavizar tais tarefas.

Nesses dois anos de curso de mestrado tive o privilégio de encontrar educadores competentes e visando a qualificação e perfil acadêmico e científico por parte de seus mestrandos. Somado a isso, encontrei colegas que foram elementos motivadores na minha formação acadêmica.

Agradeço imensamente à professora Mariléia que, em meio a um período de grandes problemas de ordem familiar, que quase me fizeram desistir desse curso, apostou na minha competência e concordou em ser minha orientadora, quando precisei de mudança de orientação.

Agradeço à professora Geralda que, vendo minhas reclamações e em saber que estava para desistir, me disse para não desistir e foi um elemento motivador para prosseguir em minhas pesquisas.

Minha família foi um grande apoio nesse retorno aos estudos do mestrado. Agradeço aos meus pais Abel e Leônia, que praticamente todos os dias perguntavam se estava prosseguindo nos estudos me incentivando para jamais desistir, incentivo esse também vindo dos tios, avós e primos.

Agradeço à minha esposa Selma Cristina e às minhas filhas Maria Clara e Ana Luísa, pela compreensão e renúncia pela minha ausência nas horas que precisei me afastar do convívio do lar para fazer minhas pesquisas. Dedico esse trabalho a vocês.

RESUMO

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa, nas suas multimodalidades, têm sido alvos de pesquisas envolvendo educadores e aprendizes. Na perspectiva da globalização, uma língua não é um idioma pertencente exclusivamente a uma nação: nesse contexto, o domínio de línguas estrangeiras e o estudo de um idioma de alcance global, como o inglês, por exemplo, são elementos cruciais em todo o processo educacional. Nesses termos, a presente dissertação propõe-se a algumas reflexões, em especial, a de descrever gêneros de textos de inglês não-padrão nas provas do ENEM, bem como analisar a variação linguística neles contemplada, correlacionando esses usos à proposta dos documentos oficiais sobre o ensino de inglês no Ensino Médio, sendo o PNLD um deles. Como pressupostos teórico-metodológicos, a pesquisa se apoia na Sociolinguística Aplicada ao ensino de línguas e em estudos sobre o letramento e ensino de língua e gêneros textuais. Parte-se do argumento de que, tanto o ENEM quanto o edital do PNLD, já estão se moldando às práticas de leitura e de gêneros textuais envolvendo variação linguística em língua inglesa, não somente do inglês americano, mas também do falado em outros países, o que justifica a inclusão de variantes, como o Black English em questões do ENEM. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a área da sociolinguística aplicada à segunda língua no Brasil, além de assegurar ao professor práticas de ensino firmadas não apenas no nível formal do idioma, mas também em seus graus de formalidade/informalidade nos mais diversos usos.

Palavras-Chave: Letramento; Gênero textual; Sociolinguística aplicada; variantes; ENEM.

ABSTRACT

The teaching and learning of the English language, in their multimodalities, have been targets of research involving educators and learners. In the context of globalization, language is not a language that belongs exclusively to a nation: in this context, the mastery of foreign languages and the study of a global language, like English, for example, are crucial elements in the whole educational process. In these terms, this dissertation proposes some reflections, in particular, the description of textual genres in non-standard English texts taken from the ENEM, as well as analyze the linguistic variation of them by correlating these uses with the proposal of official documents about the English teaching in high school, as the PNLD. As theoretical-methodological assumptions, the research is based on Applied Sociolinguistics to language teaching, on literacy and language teaching and on textual genres. That comes from the argument that both the ENEM and the notice of PNLD are shaping the practices of reading and text genres involving linguistic variation in English language, not only in American English, but also in other countries, which justifies the inclusion of variants, such as Black English in texts from the ENEM. It is hoped that this study will contribute to the field of applied Sociolinguistics to second language in Brazil, as well as giving teachers teaching practices signed not only formal level of language, but also in their degrees of formality/informality in the most diverse uses.

Key words: Literacy; Textual genres; applied sociolinguistics; variants; ENEM

LISTA DE ABREVIATURAS

L1 -	Língua Materna
L2 -	Segunda Língua
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM -	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
LI -	Língua Inglesa
SE -	Standard English
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
EM -	Ensino Médio
FL -	Língua Estrangeira
SiSu -	Sistema de Seleção Unificada
ProUni -	Programa Universidade para Todos
Sisutec - Tecnológica	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e

ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1 – Quadro comparativo entre tipos textuais e gêneros textuais.....	39
Figura 2 – Quadro comparativo entre gêneros emergentes e os já existentes.....	42
Figura 3 – Quadro comparativo entre fala e escrita.....	43
Figura 4 - Cartoon extraído da prova de inglês do ENEM 2011	68
Figura 5 - Anúncio virtual extraído da prova de inglês do ENEM 2014	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – A UNIDADE NA DIVERSIDADE.....	07
1.1.A questão da identidade cultural	12
1.2.A heterogeneidade da língua	16
1.3. A heterogeneidade, identidade e ensino de inglês.....	17
CAPÍTULO 2 – BREVE DISCUSSÃO ACERCA DAS CORRENTES LINGÜÍSTICAS: DOS ESTUDOS ESTRUTURALISTAS À SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA.....	22
2.1. A teoria da variação e mudança linguística	22
2.2. Letramento e gêneros textuais.....	25
2.2.1. Letramento crítico e o ensino de variantes linguísticas.....	25
2.2.2. A teoria dos gêneros textuais.....	29
2.2.2.1 Gêneros emergentes e as novas tecnologias.....	33
2.3. O conceito de variante e seu significado social.....	35
2.4. Os tipos de variação interna.....	38
2.5. Os tipos de variação externa.....	40
CAPÍTULO 3 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC E A QUESTÃO DO USO DE VARIANTES EM LÍNGUA INGLESA.....	42
3.1. Os PNC.....	42
3.2. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM.....	45
3.3. O PNLD 2015.....	48
3.4. O ENEM.....	52
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	55
4.1. A prova do ENEM.....	55

4.2. O <i>corpus</i> da pesquisa.....	56
4.3. Análise e discussão dos dados.....	56
4.3.1. Análise dos textos do ENEM.....	56
4.3.2. Testagem	65
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 67
REFERÊNCIAS	70
ANEXO 1.....	75
ANEXO 2	77

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa têm sido alvo de inúmeras pesquisas envolvendo educadores, linguistas e aprendizes. Com o advento da globalização, fenômeno esse caracterizado por um estreitamento entre países, em tempos em que a distância espacial e a distância temporal estão encolhendo e as fronteiras estão desaparecendo (KUMARAVADIVELU, 2006), o estudo de uma língua estrangeira tem sido visto como de fundamental relevância para a comunicação no mundo atual.

Na perspectiva da globalização, uma língua não possui proprietário, não é um idioma pertencente única e exclusivamente a uma nação. Os falantes que utilizam essa língua com o propósito comunicativo são considerados seres que se apropriam do idioma, não importando quem o seja. O mesmo se refere aos elementos culturais. Valores e correspondentes culturais não estão mais arraigados a um espaço geográfico fechado ao resto do mundo, visto que, com a globalização, os aspectos sociais e culturais da língua e da nação são divulgados além fronteira.

É nesse contexto que se insere a necessidade de aprender línguas estrangeiras, no caso específico desse trabalho, a língua inglesa. O domínio de línguas estrangeiras é elemento crucial nesse processo e apropriar-se de um idioma de alcance global como o inglês, por exemplo, é muito mais que apenas consumir discurso a partir da leitura de textos (SIQUEIRA; ANJOS, 2012).

Seguindo esse novo modelo de comunicação social, cultural e linguístico, vimos que procedimentos, doutrinas, questionamentos e reflexões sobre padrões canônicos do ensino do inglês são postos em cheque.

Sendo assim, qual a meta do professor de inglês frente a essa nova visão de ensinar a língua estrangeira? Quais as habilidades e competências que o aluno deve se apoderar no aprendizado da língua inglesa? Qual o papel da língua na formação do aluno do ensino médio das escolas brasileiras?

O objetivo do ensino médio está centrado no aprofundamento dos conteúdos vistos no ensino fundamental, além de preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a realização de exames seletivos para o ingresso no ensino superior e para a formação humana e crítica do aluno. Nesse leque de objetivos, o aluno é visto como uma peça capaz de transformar a realidade do mundo no qual vive. Em um mundo competitivo, é exigido que o aluno saiba se comunicar, saiba expressar ideologias, sentimentos, pontos

de vista, além da habilidade de interagir em uma sociedade marcada pela variabilidade linguística, heterogeneidade cultural e múltiplas acepções políticas e sociais.

É nesse contexto que surge a língua como elemento veiculador de conhecimentos, carregando uma visão de mundo que vai muito além da formalidade e das manifestações linguísticas tidas como homogêneas e estáticas do ponto de vista sócio histórico.

Nas aulas de inglês, o aprendiz deve estar apto a se manifestar comunicativamente na língua alvo, além de praticar as habilidades de compreensão, leitura, escrita e oralidade. Somado a essas quatro habilidades, pode-se incluir a habilidade de conceber e praticar a língua inglesa reconhecendo suas variações, variantes e variáveis, sendo capaz de identificar as manifestações da língua e associar aos meios onde são realizadas e quais os aspectos sociais, etários, culturais, étnicos e econômicos envolvidos nas manifestações realizadas.

Admite-se então a concepção de falante da língua inglesa como sendo cidadão do mundo, a partir da dinâmica da globalização. Evita-se falar em comunicação no sentido restrito do termo, o sentido do “local”, e sim preferindo o termo “comunicação global” para ilustrar a amplitude de alcance do uso do idioma inglês.

o verdadeiro propósito do ensino das línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, para os aprendizes, ‘significa transformar-se em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003, p.70).

Com o domínio da língua inglesa na escola, é esperado que o aluno saiba pelo menos escrever um e-mail em inglês, compreender um site, entender uma letra de música, decifrar mensagens de filmes com legendas em inglês, diferenciar o inglês padrão e as variações que a língua assume.

[...] o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2002, p.80)

A nível conceitual, faz-se necessária uma breve conceituação dos termos variante, variável, variedade e variação. Segundo Coelho (2012), variável é considerada

o local da gramática onde ocorre a variação; Variante são as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável; Variedade é representada pela fala de uma comunidade considerando suas particularidades. É o mesmo que dialeto. Variação é o fenômeno no qual formas distintas são utilizadas para se referirem a uma mesma coisa.

Atualmente, o inglês é considerado uma língua franca, no sentido de que é um idioma de contato utilizado por pessoas que não compartilham a mesma língua materna, [...] funcionando como segunda língua de todos esses falantes. (JENKINS, 2007)

Esse status de “língua franca” do inglês está atualmente moldado em uma nova variedade da língua chamada de “Globish”, uma palavra oriunda da junção das palavras “global” e “english” e criada originariamente por Jean-Paul Nerrière (2016), ao perceber um coreano e um colombiano tentando se comunicar em inglês em um aeroporto. Vocabulário limitado (1500 palavras), além da ruptura com as regras gramaticais padrão caracterizam o globish. Segue abaixo o diálogo entre os dois interlocutores:

Where you fly? Paris. You? I go New York business. When arrive?
Four tomorrow in afternoon. Children? One boy, two girl. You? No,
only girlfriend. OK, have good journey. Thanks. And you.¹

Apesar de falta de concordância gramatical e lexical, a comunicação foi realizada. Isso é o ponto crucial do globish, uma forma linguística que os nativos americanos parecem não entender. Para o autor, o globish nada mais é do que uma ferramenta, um meio de comunicação global, que assemelha-se ao inglês, mas não é considerada uma língua e cerca de 88% da população se comunicam em globish. Daí a importância da aprendizagem da língua inglesa nesse mundo com tantas variedades linguísticas, mundos multiculturais e com nível globalizado.

Apoiando-se na concepção de que o ensino da língua inglesa não pode ser dissociado de suas vertentes sociolinguísticas, englobando o uso de variantes linguísticas, temos um exemplo notável no campo musical e cultural que vem crescendo nos últimos anos: o hip hop, um estilo musical de origem afro americana que traz

¹¹ Tradução própria

Para onde vais viajar? Para Paris. E você? Eu vou para New York a negócios. Quando você chega? Amanhã às quatro da tarde. Tens filhos? Um menino e duas meninas. E você? Não, só tenho namorada. Ok. Tenha uma boa viagem. Obrigado. Para você também.

consigo uma carga de termos oriundos do Black English, um dialeto de origem afro americana trazido pelos negros africanos.

Se fizermos um estudo diacrônico desde a origem à evolução do hip hop, entenderemos o porquê do uso da variante. Hoje o uso desse dialeto tem uma conotação de identidade cultural e social e ainda é estigmatizado pela população branca americana. Convém ressaltar que na atualidade, não apenas os negros falam o Black English, mas algumas pessoas consideradas brancas e até mesmo artistas brancos norte-americanos e de outros países anglofônicos.

Exames como o ENEM e alguns documentos oficiais que norteiam o ensino médio já estão se moldando as práticas de leitura e de gêneros textuais envolvendo variação linguística em língua inglesa, não somente o inglês americano, mas o falado em outros países, incluindo variantes como o Black English em questões do ENEM.

Esse trabalho está pautado na crença de que é necessário o uso de variantes linguísticas dentro da sala de aula e fora dela. Como vimos, assim como as sociedades mudam, as estruturas sociais também mudam e as manifestações culturais e valores étnicos se moldam, assim também os modos de falar estão sujeitos a alterações, seja no âmbito fonológico, morfológico, sintático ou discursivo.

Estudos dessa espécie fornecem subsídio teórico e aporte para otimizar as práticas docentes do ensino médio, que as mesmas sejam também voltadas para a análise crítica das manifestações que caracterizam variação linguística.

Isso quer dizer que o professor do ensino médio deve frisar que não apenas o nível formal do idioma deve ser tido como correto e enfatizado com primazia, mas também abordar que o nível de informalidade da língua também deve ser explorado e valorizado, enquanto houver comunicação. Espera-se que estudos desse nível possam contribuir para os novos estudos da área da sociolinguística aplicada à segunda língua no Brasil.

Para atender a essas colocações, a dissertação tem como objetivo geral descrever e analisar construções linguísticas não padrão em textos das provas de inglês do ENEM, correlacionando o uso de variantes linguísticas ao modo como os documentos oficiais sobre o ensino do inglês no Ensino Médio abordam esse uso em sala de aula.

Como objetivos específicos, temos:

1. Compreender a metodologia de abordagem da variação linguística do inglês nas provas do ENEM.

2. Compreender o modo como os documentos oficiais (PNLD, PCN+, OCEM) abordam os pressupostos norteadores da variação linguística do inglês no ensino médio.
3. Caracterizar os tipos de variação linguística constituintes da prova do inglês no ENEM.
4. Desenvolver os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística aplicada pautados na variação linguística.
5. Aplicar uma testagem aos alunos sobre o reconhecimento do uso de construções não padrão em textos de inglês.

A estrutura da dissertação contempla quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “A unidade na diversidade”, evidencia a ideia de que a língua materna, bem com a segunda língua, não deve ser totalmente estudada na concepção saussureana de língua como estrutura imutável, fixa e dissociada de suas modificações ao longo da história.

Assim como os fatos históricos mudam as nações e os modos de pensar e de viver em sociedade, assim também a língua surge com caráter inovador, com a absorção de novas estruturas linguísticas dignas de valoração por parte da sociedade, ou seja, com uma diversidade e heterogeneidade linguística de múltiplos falares diferenciados com o objetivo de estabelecer marcas identitárias e culturais de segmentos da sociedade.

O segundo capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, mostra os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa. Aprofundando nesses estudos e apoiado em Coelho (2012), Marcuschi (2010) e Kleiman (1995), o capítulo se aprofunda nos conceitos básicos da sociolinguística aplicada ao ensino de línguas, ilustrando com exemplos para embasar a proposta dessa pesquisa.

Somado a isso, serão discutidos temas como letramento e a teoria dos gêneros textuais embasando a proposta metodológica da pesquisa. Serão abordados tópicos como: definição de variante, dimensões internas e externas da variação; tipos de variação; a teoria dos novos letramentos e a teoria dos gêneros textuais e digitais, sempre evidenciando a variação na língua inglesa.

O terceiro capítulo, intitulado “Os documentos oficiais e a questão da variação linguística” faz um esboço de como alguns documentos oficiais que regem e auxiliam a educação brasileira, em especial o ensino médio, trazem a questão do uso da variação linguística nas aulas de língua inglesa. Dentre os documentos, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN e PCN+), as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o edital do programa nacional do livro didático (PNLD) 2015 e o edital do ENEM.

O quarto capítulo, intitulado “Metodologia e Análise de dados”, mostra a proposta metodológica aplicada na pesquisa, fazendo uma análise crítica das questões das provas de língua inglesa do ENEM envolvendo o uso de variantes linguísticas, análise essa baseada em pressupostos teóricos da sociolinguística aplicada, da teoria dos gêneros textuais e digitais e da teoria do letramento. Por fim, as considerações finais e as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1 - A UNIDADE NA DIVERSIDADE

Desde os primórdios da humanidade, pôde-se observar entre os membros de uma comunidade uma forte tendência a uma convergência de valores, crenças e modos de viver em sociedade rumo a uma singularização, como se os integrantes de uma determinada área geográfica com espaços delimitados se distanciassem, em termos de identidade, de outros povos com culturas alheias e não se deixassem ser influenciados por essas culturas, estando passíveis de aniquilação a cultura inerente.

Isso significa certa apropriação desses valores por parte dos integrantes de um determinado local, sem se apoderar desses valores identitários oriundos de outras diversas culturas, sabendo que isso também favorece a uma falta de interferências e preservação da própria identidade cultural.

Quando ouvimos falar em alguma coisa que seja homogênea, em sentido semântico, pensamos em algo conciso, uniforme, unilateral, unitário e livre de intercorrências de pressupostos de diversidade. No ponto de vista da cultura, o caráter homogêneo é defendido e discutido por vários teóricos.

Vários autores explicam essa noção de homogeneidade cultural, linguística, étnica e racial. A exemplo de Monte Mór (2013), que atrela esse conceito ao conceito de estado-nação, sendo esse o espaço fronteiriço delimitado geograficamente mencionado anteriormente. A autora define a homogeneidade com um conjunto de forças centrípetas, forças que convergem para o interior de algo. Para a autora,

a presença da globalização se faz nítida [...] num enfoque parcial que se concentra nas forças centrípetas do fenômeno, aquelas que se direcionam para o centro, para a convergência das semelhanças que unem temas e perspectivas numa mesma categoria [...] (MONTE MÓR, 2013,p. 41).

Há exemplos nítidos de convergência em diversas áreas. Na área da educação, quando ouvimos falar em currículo, turmas, profissionais e aprendizagem única e homogênea, pensamos logo em unidade e fechamento de ideias fixas, preservação de valores e não voltado a uma abertura filosófica e sociológica dominante. Daí a noção de homogeneidade, convergência e unidade. Ainda nos dias atuais, encontramos várias organizações e instituições ainda na teorização de processos de origem centrípeta e unificada que ainda delimitam a noção do tripé língua-território-identidade, objetivando

uma forma harmônica de moldar e formar uma identidade pessoal, nacional e cultural bem como sua língua, veículo de comunicação, unicamente atrelado aos espaços delimitados de Estados-nações.

A política de homogeneidade, segundo essa visão, tem a força centrípeta e convergente capaz de unificar e preservar elementos culturais, mantendo inalterada a identidade pessoal e cultural de uma sociedade.

Do ponto de vista social e político, no mundo pós-moderno é comum observar um desequilíbrio entre forças dominantes e dominadas, caracterizado pela ampla divulgação, expansão e comercialização de produtos e serviços culturais originariamente vindos de grandes nações com grande peso político e social, marcando um exagerado ocidentalismo. Essa visão refere-se ao fato de elementos culturais norte-americanos serem tidos como padrão ou norma para os demais países, caracterizando uma relação de hegemonia e supremacia de um estado-nação em detrimento do resto do planeta.

Isso é o que lembra o conceito de homogeneização que, atrelado à ideia de globalização, atenua as convergências e assim marcando fortemente o caráter homogeneizante das relações interculturais e interterritoriais. Segundo Diniz (2007), em decorrência ao fenômeno global, surge uma concorrência entre as culturas nacionais, o que acarreta uma homogeneização mínima. A autora ainda cita Woodward, que faz uma relação entre globalização e homogeneidade quando explica que

a globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2000, p.21 apud DINIZ, 2007).

Outro argumento relacionado à homogeneização pode ser observado em Hall, onde o autor afirma que a homogeneização é aquela em que todas as culturas nacionais estão sendo enfraquecidas em direção à homogeneização global. (apud KRETZMANN, 2007, p.22).

Nesse raciocínio, percebe-se uma intrínseca interrelação entre globalização e homogeneidade, ao passo que vários autores já vêm estudando essa dicotomia. Outra

ponte que se pode estabelecer nesse processo é o de homogeneização e monoculturalismo. Esse último refere-se à supremacia de uma cultura a ponto de excluir ou subjugar minorias culturais. Seguindo uma didática conceituação do processo de monoculturalismo, Daneliczen (2007, p.70) cita Fleuri, que explica que nesse processo,

todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais.

A ideia adotada por Vicentini e Gasparin (2009, p.1) é voltada para a cultura escolar, mostrando que o monoculturalismo no ambiente escolar favorece a ideia que “todos compartilhem igualmente de uma mesma cultura, ignorando ou calando as diferenças culturais e reforçando as desigualdades sociais”.

No atual contexto social, podemos associar a noção de homogeneidade cultural e monoculturalismo aos acontecimentos o fundamentalismo islâmico, envolvendo adeptos de religiões distintas com elementos doutrinários distintos, onde os adeptos da religião islâmica procuram exercer seu domínio como a religião ‘perfeita’ ao ponto de aniquilar, massacrando várias pessoas que não decidem seguir seus princípios.

Isso mostra a intolerância e a falta de abertura aos padrões sociais, comportamentais e religiosos de membros de doutrinas alheias. Onde está o respeito às diferenças? Há abertura ao diálogo interreligioso? Com isso, verificamos a noção do que foi explicado a respeito da homogeneidade.

Diacronicamente falando, o processo de globalização, citado em Maciel (2013) como um termo usado para se discutir mudanças de diferentes perspectivas e em períodos distintos, aparece para contribuir para a sistemática de homogeneidade na dinâmica das relações entre povos que uma nova ordem mundial exigia, através das novas formas de agir, de pensar, de se comportar e de se relacionar originadas de nações tidas como dominadoras e, portanto, detentoras de um poder político e cultural frente ao mundo em constantes interferências transnacionais. Por outro lado, alguns teóricos veem a dinâmica da globalização como um processo de homogeneidade e de retribalização, como cita McLuhan e Powers (1989), que veremos a seguir.

A globalização pode ser definida como um simbólico estreitamento entre povos, partilhando entre eles culturas, ideologias e modos de pensar, onde países

dominantes exercem influências, sejam elas positivas ou negativas, nos demais espaços compartilhados. Para entendermos melhor esse novo movimento, o da globalização, vale frisar esse conceito na ótica de alguns teóricos. Para Monte Mór,

“o fenômeno da globalização tem multifaces que [...] mostram progresso e avanço social, econômico e tecnológico e, também, ameaças às seculares tradições que sustentam várias culturas, identidades religiosas, estrutura de autoridade, valores sociais e morais, visões de mundo e sociedade.”(MONTE MÓR, 2013, p. 41)

A metáfora da “aldeia global” virou então realidade. O termo foi inicialmente proposto por McLuhan e Powers (1989). Otávio Ianni (1997, p. 119), discutindo a temática da globalização, mostra que “a noção de aldeia global é uma expressão da globalidade das ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários”. McLuhan e Powers (1989) desenvolveram na década de 60 esse conceito com a finalidade de explicar os efeitos dos meios de comunicação de massa nas sociedades.

Segundo o autor, essa comunicação em larga escala, em simetria com a ideia de globalização, nos levaria a um processo de retribalização, levando a uma homogeneidade cultural e social. Esse pressuposto vem da ideia de que a sociedade poderia ser guiada ou manipulada por ideais ou postulados filosóficos de nações social e politicamente poderosas.

O termo glocalização, que se define como sendo a influência da esfera global na esfera local é evitado por Blommaert (2010) que prefere usar o termo translocalização. Segundo esses autores, fundamentado em Maciel (2013), é visto a localidade transportada na localidade, e que as localidades necessariamente não se tornam mais globais ou desterritorializadas por causa dos padrões de translocalização. Nessa perspectiva, o local não é visto como algo estável e nem a localidade tem relação com a desterritorialização.

Kumaravadivelu aponta para a noção de globalização cultural onde cita os padrões culturais, políticos e sociais norte-americanos como ditadores das normas e serem seguidas ao redor do mundo. Para o autor,

[...] o processo de globalização resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural (KUMARAVADIVELU, 2006, p.135).

Para o autor, existem três visões da noção de globalização: a primeira remete a ideia de hegemonia dos padrões norte-americanos, defendendo uma homogeneização cultural ocidental. A segunda preconiza a ideia de uma possível ameaça à globalização, marcada por uma heterogeneização onde culturas começam a reagir contra os postulados da homogeneidade adotada pela temática da globalização. Já a terceira visão estabelece um embate entre os processos citados. Nessa última perspectiva,

o global está localizado e o local está globalizado. Acreditam que a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente. Afirmam que as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134)

O fenômeno da heterogeneização aparece como resposta aos padrões hegemônicos estabelecidos na tendência da homogeneização cultural. Ao passo que a homogeneidade abala os sistemas sociais e culturais, afetando até questões de identidade cultural, já que se percebe certo distanciamento entre a própria cultura e a própria identidade pessoal e cultural com a cultura imposta implicitamente pelas nações, negligenciando e desvinculando ou modificando a própria identidade segundo interesses superiores.

A heterogeneidade cultural, por sua vez, se encontra atrelada a ideia de multiculturalismo, ou seja, a noção de que não haja culturas dominantes e culturas desfavorecidas e excluídas. Atrelado a esse conceito vale lembrar que o respeito às diferenças e o combate ao etnocentrismo são postos em discussão. Monte Mór (2013) associa o conceito de heterogeneidade a de uma força centrífuga, voltado para a divergência de atitudes, crenças e fatores culturais.

A dinâmica da heterogeneidade, no campo da linguagem, está intrinsecamente relacionada às diversas formas de falar ou pronunciar determinada palavra, frase ou expressão; em resumo, as variações e/ou variantes que existem em um determinado idioma, seguindo o pressuposto adotado por Monte Mór (2013) no qual relaciona a heterogeneidade como uma forma divergente, voltado para a análise das diferenças e o

respeito e aceitação à diversidade, seja ela linguística, cultural, religiosa, política ou social.

Vimos que o fenômeno da globalização parece uma via de mão dupla: ao passo que é caracterizado pelo estreitamento entre povos e culturas, tem a vantagem de unir culturas e, com o advento das novas tecnologias, cercar os países pobres ou emergentes de recursos para se adaptar a essa nova tendência mundial, a globalização. Isso interfere na cultura, no comportamento e no modo de ver as coisas, de ver o mundo e de atuar em sociedade.

Por outro lado, como a globalização é um movimento de caráter puramente político e econômico, afetando o social e o individual, tem a desvantagem de camuflar ou eliminar culturas e identidades de países ou comunidades submissas às comunidades tidas como fontes de poder político e econômico, alienando e manipulando modos de pensar e identidade de indivíduos.

O título dessa sessão, a unidade na diversidade, seria a melhor maneira de resolver esse embate entre manipulação, monoculturação, perda de identidade, homogeneidade e desigualdades sociais de um lado, e o interesse pela variação, pelo respeito às diferenças culturais, linguísticas e sociais, apoio à diversidade cultural e o multiculturalismo de outro.

O argumento segundo Kretzmann (2007) é o de que “com o acesso de novos grupos e de novas reivindicações, a homogeneidade no espaço público deve dar lugar à heterogeneidade, propiciando espaço para o reconhecimento e para as considerações das diferenças.” Matheus (2009), cita Appadurai, que já defendia que o problema central das interações na atualidade está na tensão entre os dois processos. Sobre essa tensão,

1.1 A questão da identidade cultural

Como visto no item anterior, o processo de homogeneização, em seu sentido extremo, é caracterizado por uma hegemonia das questões intelectuais, filosóficas e sociais onde determinações de diversas ordens são dirigidas sempre a partir de personagens que, aproveitando de seu poderio e prestígio econômico, político e social, se acham no direito de ditar ordens, sejam elas comportamentais, culturais e de ordem identitária.

Essas regras impostas às comunidades tidas como desfavorecidas e desprestigiadas política e economicamente afetam a identidade dessas pessoas. Todos os

indivíduos nascem com sua identidade pessoal, esta podendo ser construída e reconstruída a partir de padrões sociais constitutivos da sociedade inerente ao indivíduo. Portanto, cada pessoa tem o direito de exercer e proteger sua própria identidade, seja no âmbito local, seja no âmbito global. Cada povo tem sua cultura, como dizemos da cultura brasileira, cultura espanhola, cultura inglesa, cultura norte-americana e outras.

Acredita Hall (2005) que a questão de identidade tem relação intrínseca com uma ideia de representação, simbologia ou convenção social. O autor cita que a transformação contínua ou não da identidade de um povo se estabelece por representação.

Nós só sabemos o que significa ser inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada — como um conjunto de significados — pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos — um sistema de representação cultural (HALL, 2005,p. 48-49).

Devido às diversas transformações as quais as sociedades estão enfrentando, a noção de identidade como algo fixa, inerte e estabilizada vem sendo discutida no meio acadêmico. Não se pode igualar a dinâmica da identidade cultural nos dias de hoje à dinâmica da identidade há séculos atrás. Com o advento da globalização, que afeta todos os países e, portanto, todos os povos, os parâmetros utilizados para avaliar e determinar as identidades culturais e pessoais são interferidos por toda a carga e resultados que a globalização traz.

Essa crise de identidade que vem afetando o planeta é relatada em Hall (2005, p.7), quando o autor cita que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

Com tantas informações, regras e padrões comportamentais e sociais impostos pelas elites dominantes dos grandes blocos de países, essa identidade antes pertencente a um sujeito unificado e moldado em seus próprios padrões sociais, homogeneizado, agora se mostra diversificada, alterando ou complementando a identidade do indivíduo. Trata-se de uma heterogeneização cultural, opondo-se ao conceito de homogeneização, onde somente os elementos de uma única cultura parecem pertencer ao indivíduo.

Essa é uma discussão onde dois lados devem ser mostrados: o lado positivo dessa heterogeneização pós-moderna é que o indivíduo parece um ser socialmente construído,

com acesso às informações a nível mundial e apoderando-se de todos os recursos tecnológicos que essa tendência requer das sociedades. O lado negativo seria o total ou parcial desligamento de alguns ou todos os valores de sua identidade primária. Observa-se uma fragmentação, opondo-se à unidade.

De acordo com Coelho e Mesquita (2013), ao referirem-se a essa mudança na sociedade e sua relação com a identidade, os autores observam certo descentramento quando afirma essa inversão de valores.

Observa-se, portanto, um ‘descentramento’ que atinge todos os setores sociais e que vai influir diretamente nas identidades, que estão agora fragmentadas, fluidas. O indivíduo que antes acreditava ser integrado, centrado, uno, dotado de uma identidade unificada e estável, cede lugar ao indivíduo descentrado, fragmentado, deslocado, composto por várias identidades (COELHO ; MESQUITA, 2013, p.28).

Essa multiplicidade de culturas que compõem o indivíduo na pós-modernidade exige que o ser humano tenha a habilidade de interagir com algo inerente da sua própria cultura embrionária interligados com elementos de diversas outras culturas, já que o indivíduo já não pode ver e se relacionar com o mundo de forma unilateral e estático. Por isso, não cabe falarmos em identidades e sim *identidades*, em seu sentido pluralizado, construídas ao longo da vida por convenção e identificação.

Essa transitoriedade e mobilidade relacionada às identificações e desidentificações com elementos culturais, diversas identidades moldam o novo conceito de identidade. Ainda segundo os autores,

ao longo da vida, identificamo-nos e/ou nos desidentificamos com várias identidades, pois elas estão aí, à nossa frente, negociamos com elas, transitamos entre uma e outra, pois elas não são fixas, ao contrário, se movem, se modificam, se constroem e se reconstroem continuamente (COELHO ; MESQUITA, 2013, p.30).

No que se refere à língua com fator de identidade, observamos a língua como um instrumento de identificação entre membros de uma comunidade, pelo menos no sentido estrito do termo. Essa identificação também vem sendo atingida com os postulados do movimento da globalização e heterogeneização cultural. Será que os países, na vida globalizada, falam apenas uma língua como veículo para divulgar sua cultura?

Com o estreitamento entre informações, povos, identidades e culturas, o papel da língua é também importante na formação cultural, social e intelectual dos indivíduos. Ao veicular informações, ideologias e traços culturais das elites dominantes, junto vai seu idioma ou idiomas. Por isso, nesse mundo pluricultural, a identidade cultural também está atrelada à identidade linguística.

Aliás, a linguagem é uma das primeiras formas de manifestação cultural. Através dela temos as relações sociais, permitindo ao falante que esse exteriorize seu pensamento por meio de enunciados em uma relação dialógica em uma negociação de significados. Como sendo a língua o meio pelo qual a cultura é difundida além-fronteiras, nas relações de dominância estão implícitas a veiculação das línguas majoritárias.

Esse tripé língua, cultura e identidade é apresentado em um elo indissolúvel, pois não temos identidade sem cultura e sem veículo de transmissão, assim como toda comunidade de falantes tem suas características identitárias. Coelho e Mesquita (2013) cita em sua obra um pensamento de Chauí (2006) referindo-se a essa interligação língua, cultura e identidade. Para esta autora,

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as ideias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros (CHAUÍ, 2006, p.156).

O processo de formação e complementação da identidade cultural passa por um processo de identificação, convergência e comunhão de fatores culturais, sociais e étnicos da cultura estrangeira até então, já que no mundo globalizado não existe uma cultura específica, mas transculturalização das sociedades, marcada pela mistura de diversos tópicos de ordem cultural ou comportamental.

Essa identificação ou apropriação de valores e normas sociais pode ser encontrada nos estilos musicais, como *o rap, rock'n roll, e o hip hop* - onde os adeptos praticam como sensação de liberdade e fuga aos padrões antissociais, como o racismo, drogas e violência -, simpatia ao sistema político e/ou econômico do país em questão, sentimentos patriotas ou desejo de prender o idioma padrão ou variedades, como o Black English ou o Cockney da Inglaterra, por exemplo.

A cultura hip hop, segundo Almeida (2012), surge como uma forma de autoafirmação da identidade dantes negada pela cultura dominante que visa impor uma forma única de falar, de pensar, com uma visão de mundo única e homogênea. (p. 5). Quando se fala de culturas e diversidade linguística, o aluno tende a construir uma identidade que mescla valores da própria cultura somados a valores identitários da cultura dominante, a cultura que está se aprendendo. Daí um estreito continuum entre ensino, identidades e variabilidade linguística.

1.2 Heterogeneidade da língua

Diferentemente das ideias defendidas pelos estruturalistas e pelos gerativistas, que concebiam o estudo da língua no sentido estático, sincrônico e homogêneo, livre de forças alheias, os adeptos da filosofia Laboviana viam a língua como um sistema não uniforme e heterogêneo no sentido de que língua é capaz de apresentar inúmeras facetas, já que a fala é algo intrínseco ao social, e se não pode se dissociar o uso da língua do meio onde os falantes se encontram, explicando o caráter heterogêneo das línguas.

Para Labov, apesar de tantas possibilidades de variação dentro de uma mesma comunidade de fala, todos os seus membros são capazes de se entenderem mutuamente, daí o caráter sistêmico das línguas. O que compete ao linguista é a adoção de estratégias metodológicas para sistematizar os diversos tipos de variação linguística, elaborando um corpus e fazendo um recorte dos fatores que favorecem a mudança linguística em face às formas da língua que estão em análise. Acerca da tarefa do linguista, Mollica afirma que

seu objetivo é descobrir quais os mecanismos que regulam a variação, como ela interage com os outros elementos do sistema linguístico e também da matriz social em que ocorre e como que ela pode levar à mudança na língua (MOLLICA, 2008, p. 11).

Vale a pena lembrar que não é tudo na língua que é tido como heterogêneo, senão a estrutura da língua não seria confiável e seria um total caos linguístico. A língua é homogênea no que se refere às regras categóricas e gramaticais, regras essas com valor fixo e invariável. Toda a língua tem sua constituição e seus elementos funcionais que conferem o estatuto de língua.

A ordem dos morfemas, elementos morfossintáticos, fonéticos e fonológicos e os elementos discursivos devem existir para padronizar a estrutura padrão de uma língua. A estrutura da sociedade, sua dinamicidade e sua evolução diacrônica é que molda a linguagem dos falantes, favorecendo o aparecimento de inovações próprias da língua. Aí é onde entra a noção de heterogeneidade linguística.

Outra nomenclatura frequentemente usada nos estudos sociolinguísticos são as **regras variáveis**. Para Labov, ao contrário das regras gramaticais e categóricas, esse sistema heterogêneo favorece o surgimento de regras que fogem às regras da gramática e da estrutura linguística.

O contato dos falantes de uma dada comunidade de fala com o meio social expõe esses membros a uma multiplicidade de inputs linguísticos, fatores como sexo, faixa etária, perfil socioeconômico e grau de escolaridade gerando dados linguísticos que são passíveis de realização ou não, a depender de forças externas à língua ou internas a ela. Essas regras são chamadas de regras variáveis, já que pode ocorrer variação de uma forma em detrimento de outra com mesmo valor semântico.

Para Coelho,

A noção de regra variável implica que não existe variação livre (como se vê numa abordagem estruturalista). Uma regra variável relaciona duas ou mais formas linguísticas de modo que, quando a regra se aplica, ocorre uma das formas e, quando não se aplica, ocorre(m) a(s) outra(s) forma(s). A aplicação ou não das regras variáveis é condicionada por fatores do contexto social e/ou linguístico (COELHO, 2012, p.24).

Como exemplo de regra categórica na língua inglesa, temos a ordem do sujeito e do adjetivo. Em inglês, dizemos ‘white cat’ (gato branco), e não *cat white, já que a regra gramatical e categórica diz que a ordem no inglês é a presença do adjetivo antes do substantivo, diferente da regra da língua portuguesa.

Como exemplo de regra variável, ainda na língua inglesa, temos a expressão ‘meu amor’, que no inglês padrão é ‘my love’, mas também tem a variante ‘my boo’, falada pelos falantes do Black English, ou o dialeto inglês dos negros afroamericanos ou dos brancos que se comportam como tal, os chamados ‘white trash’. Vale a pena ressaltar a relevância do componente social nessa regra variável, seja o condicionamento pelo fator escolaridade ou pelo fator etnicidade.

1.3. A heterogeneidade, identidade e ensino de inglês.

A educação deve acompanhar a evolução da humanidade, no que se refere às questões sociais, políticas, econômicas e sociais, sob pena de ficar obsoleta, sem inovações e distanciar os alunos das oportunidades e recursos que o mundo pós-moderno traz.

Essas transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado, marcadas pela intensa velocidade e rapidez com que as informações chegam aos nossos telejornais, revistas, internet, dentre outros recursos, vêm interferindo no modo como as escolas, gestores, alunos e professores devem ver o mundo como o intuito de equiparar o máximo possível a metodologia e didática às necessidades dos alunos de hoje. O mundo pós-moderno exige cada dia mais que os indivíduos se adequem às inovações tecnológicas, políticas e linguísticas que cercam o mundo moderno.

O aprendizado de segundas línguas, doravante denominado L2, ou línguas estrangeiras, doravante denominado FL é requisito primordial dessa nova ótica mundial. Como mencionado no primeiro item, voltamos a falar da política da homogeneidade e heterogeneidade agora voltando esses conceitos ao ensino e aprendizagem de línguas, nesse caso específico, o da língua inglesa.

A homogeneização linguística refere-se ao uso de uma forma linguística representativamente vista como uma vertente normativa de línguas hegemônicas. Como o inglês é, na atualidade, a língua mais poderosa do planeta, em virtude de sua presença quase em massa nas relações de compra e venda de diversos produtos, transações comerciais, jargões da tecnologia, mercado de trabalho, relações diplomáticas, dentre outras esferas da sociedade, esse idioma é ensinado como componente obrigatório nas escolas de educação básica, onde os alunos frequentam aulas de língua inglesa voltadas para a gramática normativa da língua-alvo.

A hegemonia da língua inglesa está, portanto, presente nessa relação e reação homogeneizadora. Somado a isso, percebemos um monoculturalismo, onde somente há o predomínio dos valores sociais e culturais norte-americanos, incluindo sua língua no sentido formal e prescritivo do idioma.

Isso pode ser verificado até mesmo nos manuais de ensino do inglês, sejam eles de editores nacionais ou estrangeiros, onde há pouca ou nenhuma menção de variações ou de alusões a determinantes culturais alheios, como resultado do processo de globalização. Felizmente, isso vem sendo observado e corrigido nos últimos anos com a

proposta do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD e o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

A dinâmica da heterogeneização, como tentativa de quebrar esse jogo de forças opostas, é marcada pela transferência dessa hegemonia cultural, monoculturalismo e a visão das coisas em seu sentido imutável, para uma atitude voltada para o respeito às diferenças, percepção dessas diferenças, heterogeneidade cultural e multiculturalismo.

Essa nova maneira de ver e estar em um mundo marcado pela diversidade deve estar alicerçada na forma de aprender e ensinar uma língua, nas ideologias dos gestores e professores que compõem o sistema educacional para que esses possam adotar novas teorias, abordagens e metodologias pluralizadas cultural e linguisticamente, desde as variações da língua inglesa em sala de aula quanto a exigência dos manuais de ensino de adotarem essa postura de inclusão das variantes e variações da língua em suas unidades temáticas.

Variações diatópicas, diastráticas, diafásica, diferenças entre o modo de falar de várias comunidades anglofônicas devem ser ensinadas para que aluno possa absorver uma visão global da dinâmica da língua inglesa no mundo, incluindo jargões particulares, gírias, e tópicos culturais. Ainda assim, poucas vezes encontramos algo similar em livros didáticos de inglês adotados pelas escolas particulares e públicas nacionais.

Variedades como o “Black English”, tão discutida e difundida pelo mundo em scripts de filmes, letras de músicas e ritmos emergentes como o rap e o funk norte-americano, deveria ser amplamente ensinado e divulgado nos instrumentos de ensino por parte dos educadores, divulgação essa livre de ideologias conservadoras e excludentes.

Não obstante o movimento do multiculturalismo, opondo-se ao movimento aniquilador da globalização homogeneizada, preza pela diversidade, ruptura de padrões unilaterais, ausência de supervalorização de culturas hegemônicas e monopólio de traços de identidade cultural, mutilando a própria identidade pessoal e cultural do indivíduo.

Em termos culturais, quando se ensina o inglês, não há como fugir de aspectos socioculturais dos países que falam essa língua. De acordo com Peterson (2007), referenciado por Kalva e Ferreira (2011, p.165),

quando se aprende/ensina um idioma, não é apenas a língua que é repassada; as culturas estrangeiras bem como as identidades estrangeiras também influenciam aqueles que se apropriam desse novo idioma.

Como resultado da hegemonia do inglês como língua franca mundial, em termos de identidade, observa-se um senso de pertencimento por parte da maioria dos aprendizes aos valores e padrões da cultura norte-americana. Isso se mistura aos elementos culturais inerentes à cultura do falante. Daí a afirmação que não é cabível falar em identidade, e sim, na forma pluralizada, *identidades*, segundo o pensamento de Coelho e Mesquita (2013). Kalva e Ferreira (2011) citam Rajagopalan (2013, p.93) que diz que “a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação [...]”.

Partindo do conceito de convergência para o conceito de diversidade, podemos estabelecer uma mudança de paradigma na estrutura e no funcionamento da educação formal no ensino da língua inglesa. A nova educação crítica e transformadora já não pode se firmar no ensino unilateral de uma única forma ou falar linguístico, como se fosse apenas uma forma padronizada sócio e culturalmente, devendo somente ela ser ensinada nas escolas, menosprezando ou nem mencionando os falares diversos das minorias étnicas.

O conceito de inclusão proposto por Monte Mór (apud BRASIL, 2006), na elaboração das Orientações Curriculares Nacionais vem para ilustrar essa prática, onde a autora cita que

uma visão de inclusão é inseparável de uma consciência crítica de heterogeneidade e da diversidade cultural e linguística [...] onde a inclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas (BRASIL, 2006, p. 96).

No processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, uma das funções do professor, diante desse multiculturalismo e diversidade linguística e cultural, vem a ser a de divulgador de elementos culturais e linguísticos da L2, ou língua-alvo. Com isso, o aluno tem a oportunidade de conhecer outras culturas e diferentes noções de identidade cultural de povos anglofônicos. Vale ressaltar que diante das novas tecnologias da educação, como a internet, os alunos podem assumir a função de personagem coadjuvante nesse processo.

O caráter global da língua inglesa como elemento motivador favorece o aprendizado da mesma, já que a divulgação da língua perante o mundo abre portas para um discurso homogeneizador. Moita Lopes (1996) cita a dicotomia colonizador/colonizado no processo do ensino da língua, sendo essa uma relação de dependência. É normal que o aprendiz apresente um sentimento de que sua L1 seja inferior à L2, sendo essa última uma língua hegemônica e superior.

Essa dependência entre colonizador e colonizado vem mostrar que os norte-americanos são os colonizadores e nós, os colonizados, inserindo nesse processo uma ideologia excludente, racista e paternalista. Moita Lopes afirma que

para manter sua hegemonia é preciso que o colonizado aceite a figura do grande pai colonizador que está sempre presente a fim de proteger a colônia de suas fraquezas intrínsecas. É preciso que o colonizado compreenda a sua necessidade da ajuda paternalista do colonizador [...] (MOITA LOPES, 1996, p.48).

Não obstante a ideia de neocolonialismo e de língua hegemônica, cabe ao professor de inglês mostrar que na aprendizagem da L2 estão inseridos valores de ordem social, política, cultural e comportamental.

Contudo não se pode negligenciar que o aluno não veja sua língua materna, que também traz seus valores culturais e sociais, como fator de discriminação e exclusão em detrimento da língua estudada, evitando que nossa sociedade, rica em termos culturais e linguísticos não seja passível de um neocolonialismo cultural ou de uma desvalorização ocasionada por uma homogeneidade e monoculturalismo imposto por línguas dominantes.

CAPÍTULO 2 - BREVE DISCUSSÃO ACERCA DAS CORRENTES LINGÜÍSTICAS: DOS ESTUDOS ESTRUTURALISTAS À SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA

Nesse capítulo, serão discutidas algumas correntes linguísticas e seu percurso até chegar aos estudos da sociolinguística aplicada. Esse estudo pretende analisar desde os estudos estruturalistas até os estudos variacionistas. Em um segundo momento, serão discutidos temas sobre a teoria do letramento voltado à temática da sociolinguística aplicada ao ensino de línguas e a teoria dos gêneros textuais e digitais. Para concluir esse capítulo, será feita uma abordagem dos estudos variacionistas enfatizando o uso das variáveis linguísticas e sua classificação a partir de pressupostos da sociolinguística.

2.1. A Teoria da Variação e Mudança

Várias correntes e teóricos tentaram explicar e defender abordagens que definissem a linguística e seu objeto de estudo, como os filósofos e os adeptos dos estudos histórico-comparativos. Mas foi a partir do início do século XX, com a figura de Ferdinand de Saussure que a linguística adquire o estatuto de ciência, particularmente com sua obra intitulada Curso de Linguística Geral, em 1916.

Saussure é reconhecido por ser o grande influente dos estudos estruturalistas, de influência positivista, que concebia a ideia de que a língua deve ser estudada em seu caráter estático e puramente interno ao sistema, negligenciando a presença de fatores externos. Outra faceta dos estruturalistas é a ideia de língua como estrutura autônoma e, portanto, homogênea. Para Coelho,

Saussure é um marco da corrente linguística denominada **estruturalismo**, segundo a qual a língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. (COELHO, 2012, p. 13)

Saussure (1973) estabelece algumas dicotomias para descrever os fenômenos linguísticos. Destacamos duas delas. A primeira refere-se à dicotomia **langue e parole**. Para o autor, a langue (língua) é um constructo homogêneo, social, fruto de convenções

sociais e de caráter estático e estrutural. Já a parole (fala) é considerado um ato individual, heterogêneo e tida como resultado da manifestação exteriorizada da langue.

Considerando que a parole tem caráter heterogêneo e pluralizado, não sendo capaz de analisar cientificamente, essa jamais deve ser o objeto de estudo de Saussure. Logo, **o objeto de estudo dos estruturalistas é a langue**. A segunda dicotomia refere-se à distinção de **sincronia e diacronia**. Um estudo sincrônico da língua é aquele quando é feito um recorte em um dado momento no tempo, seja no presente ou no passado. Nessa visão, a língua é tomada como um estado na qual se exclui qualquer interferência temporal na evolução e estudo da língua.

O estudo diacrônico analisa a língua ao longo da história, com suas interferências sociais e temporais. Segundo Coelho (2012), na diacronia, a língua é analisada como um produto de uma série de evoluções que ocorrem ao longo do tempo, portanto como algo mutável, dinâmico. Como o estudo diacrônico das línguas está atrelado ao estudo histórico-comparativo, envolvendo alterações de formas de usos da fala, esse não é o foco do estudo dos estruturalistas. Logo, **o estudo sincrônico da língua é o objeto de estudo dos estruturalistas**.

Por volta de 1960, Noam Chomsky aparece para lançar uma nova proposta para os estudos linguísticos. Ícone da linguística gerativa, Chomsky (1978) adota os postulados saussureano, fazendo adaptações em alguns pontos evidenciados pelos estruturalistas. Para ele, o questionamento norteador dos estudos gerativas é como se dá o processamento da língua no cérebro do falante.

Para o autor, assim como para os estruturalistas, a língua pode e deve ser estudada com apenas um falante, tido como um **falante ideal**. Chomsky (1978) define um falante ideal aquele situado em uma comunidade linguística homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e sua língua não é afetada por fatores externos.

A visão de língua na teoria Chomskiana é baseada nas ideias de que a língua é concebida como um sistema de princípios universais e vista como um sistema abstrato de regras nas quais o falante usa para a formação da estrutura gramatical. Para Coelho, a linguística gerativa é a corrente

[...] segundo a qual a língua (i) é concebida como um sistema de princípios universais; (ii) é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais. (COELHO, 2012, p.14)

Fazendo uma analogia entre os estudos saussureanos e gerativistas, observamos que os dois estudos preconizam a visão de língua em seu caráter abstrato e homogêneo, não levando em consideração fatores sociais e históricos. Chomsky (1978) adota a teoria de que todos os falantes possuem uma gramática inata, onde se encontram todas as regras e combinações linguísticas para uso do mesmo.

A Teoria dos Princípios e Parâmetros serve assim como fichários mentais onde o usuário da língua vai selecionando estruturas gramaticais para a constituição da gramática pronta do falante. A esse conhecimento das estruturas gramaticais e o conhecimento das regras de uso das línguas é dada a nomenclatura de **competência linguística** (CHOMSKY, 1978), objeto de estudo dos gerativistas.

Na década de 60, como resultado da reação entre as ideias estruturalistas e gerativistas, surge nos Estados Unidos o linguista Willian Labov para iniciar os estudos sociolinguistas e variacionistas. A sociolinguística surge para dar conta da relação entre as formas da língua e o contato social dos membros que as utilizam.

Segundo Coelho (2012, p.22), o ponto fundamental na abordagem proposta por Labov é a presença do componente social na análise linguística. Um dos conceitos básicos da pesquisa sociolinguística é a **variação inerente**, pois não há dois falantes que se expressem da mesma forma (padronização e homogeneidade da fala), muito menos um falante que expresse da mesma forma em variadas situações de comunicação.

Labov (2008), ao construir esse conceito, se apoiou na teoria de que não existe uma comunidade de fala homogênea, onde não haja variação nas modalidades de fala nem nas estruturas a serem faladas, descartando as influências da vida social e de fatores externos, assim como internos à língua, que possam ocasionar mutabilidade do que está sendo falado ou escrito. Ao explicar o conceito de variação inerente, Coelho cita que

por variação inerente entende-se que, como o sistema linguístico é heterogêneo, (i) a variação é uma propriedade regular do sistema; (ii) o falante tem competência linguística para lidar com regras variáveis. (COELHO, 2012, p. 22)

O escopo da sociolinguística variacionista centra-se na interrelação entre a língua e sociedade e no estudo da variabilidade e evolução da fala em uma dada

comunidade de falantes reais. Salomão delimita o campo do estudo linguístico no estruturalismo e na teoria da variação.

Na primeira, o objeto é a fala, enquanto que na segunda, os fenômenos da fala atingem apenas a substância material das palavras, não seu significado, e, portanto, não se constituem como seu objeto de estudo. Outra diferença essencial é a compreensão da variação e das mudanças linguísticas, uma vez que para os variacionistas as mudanças advêm do comportamento social enquanto que para os linguistas estruturalistas elas são internas ao sistema (SALOMÃO, 2001, p.190).

Ainda sobre o objeto de estudo dos sociolinguistas, Coelho, em sua dissertação de mestrado, delimita o campo de atuação de pesquisa dos seguidores de Labov, que enfatiza a interferência de fatores internos - aqueles inerentes e particulares à estrutura própria da língua, o que os estruturalistas chamam de *langue* - e de fatores externos e alheios à estrutura interna da língua, como por exemplo os fatores condicionantes de variação e mudança, como o fator idade, sexo, grau de escolaridade, nível socioeconômico, dentre outros.

O estudo da língua [...] é feito a partir da língua em uso, de forma que as escolhas que o falante faz dependem não somente de fatores internos à estrutura linguística, mas também de fatores relacionados à situação de uso. Assim, a análise sociolinguística passa a se orientar para a variação sistemática. (COELHO, 2007, p.20)

2.2. Letramento e Gêneros Textuais

2.2.1. O Letramento crítico e o ensino de variantes linguísticas

Um dos temas de apropriação da linguística aplicada nas últimas décadas centra-se na teoria dos Novos Letramentos. A compreensão e a aplicação dessa teoria têm grande relevância no processo de aprendizagem e uma língua estrangeira, segunda língua (doravante denominada L2), primeira língua (doravante denominada L1), além de bases de formação de uma identidade cultural individual e global. Mas o que vem a ser essa teoria?

Com o advento inevitável do processo de globalização, as relações interculturais e o surgimento de novos aparatos tecnológicos, os recursos didáticos e

metodológicos sofreram alterações ou reformulações a antigas práticas. Com o ensino da língua inglesa não pode ser diferente. As demandas sociais, mercadológicas e culturais exigem novas abordagens de ensino de língua inglesa voltadas para determinados fins exigidos pelo mundo atual.

A teoria dos “*Novos Letramentos*” ou “*Letramento Crítico*” consiste em uma nova abordagem de ensino de línguas na qual utiliza a língua como meio de difusão das vertentes culturais, sociais e políticas. Nas aulas de línguas, o educador aproveita o tópico textual para estabelecer uma ponte entre as variantes da lição, utilizando a língua como discurso, e o debate crítico das relações culturais, identitárias, sociais e econômicas presentes na lição.

Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existent, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossa identidade. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.87)

Quando o educador e o alunado usam a língua estrangeira como instrumento do discurso, o ensino do idioma estabelece discussões para que o aluno possa interagir com o mundo, entendendo, criticando, interagindo e modificando o mesmo. Nesse processo metodológico, o aluno tem o privilégio de exercer a cidadania, ser cidadão pensante e de não se sentir protagonista do processo de exclusão social e cultural.

O texto em língua inglesa, nessa abordagem, não tem um fim meramente interpretativo e distante da realidade sócio cultural e sem conectividade com os interesses do aluno. O texto é sim considerado um ‘abridor de portas’, dando suporte linguístico e extralinguístico para o aluno seja um interventor entre o texto e mundo exterior.

A diversidade textual, com elementos verbais e não verbais, como imagens, frases, discursos, materiais extraídos da internet, textos de diversos gêneros textuais, dão suporte para que o professor estabeleça uma conexão dialógica propondo questionamentos e indagações críticas levando o aluno ao exercício da cidadania e agindo como modificador do mundo que o cerca, com maneiras de ver e se ver no mundo.

Os textos são entendidos como unidades de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes. O sujeito é visto, nesta concepção, como tendo um papel ativo na interpretação dos textos e na compreensão do mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.89)

Como vimos anteriormente, ‘a técnica do letramento crítico está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem.’ (BRASIL, 2006, p. 98). Utilizamos essa abordagem quando fazemos perguntas adicionais àquelas pré-determinadas no livro didático, tais como: Porque isso ocorreu?, Onde isso aconteceu?, Como vocês acham que ele fez isso?, entre outras, levando o aluno a interagir com os elementos textuais com questionamentos extratextuais.

O leitor utiliza de suas peculiaridades culturais para poder analisar e confrontar com os novos paradigmas culturais exibidos nos textos, principalmente os livros didáticos de língua inglesa, que geralmente trazem elementos característicos da cultura de países anglofônicos.

Tendo como suporte sua própria noção de cultura, cidadania e valores éticos, o aprendiz pode, assim, confrontar com valores socioculturais mostrados nas atividades propostas. Como agente ativo no processo de leitura, o leitor se apoia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e para estabelecer diferentes maneiras de construir significados que sejam socialmente aceitos. (BRASIL, 2006, p.90)

Cabe assim ao professor estabelecer oportunidades e estratégias metodológicas para que o aluno possa intervir em um ambiente textual, usando a língua como elemento discursivo e que seja capaz de negociar significados e questionar as visões de mundo exteriorizadas tendo como base sua própria cultura e interesses sociais.

Diante da enorme variabilidade de formas linguística, a língua pode ser considerada heterogênea. Do ponto de vista sócio cultural, as variantes que ditam que forma linguística a ser utilizada consiste na ideia de variáveis sócio culturais (FISHMAN, 1972 apud BRASIL, 2006). Sendo assim, variáveis como sexo, idade, classe social, escolaridade e finalidade da interação estabelecem que forma variante a ser difundida em determinados contextos.

“Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como abstrações descontextualizadas”. (BRASIL, 2006, p. 103)

Diante dessa afirmação, percebemos que o caráter heterogêneo e pluralista das formas linguísticas impede muitas vezes o caráter homogêneo e padronizado das estruturas e regras gramaticais em livros didáticos de língua inglesa, o que vem acontecendo ao analisarmos a maioria dos livros. As regras gramaticais e lexicais, assim como expressões, podem variar de um grupo social para outro, negligenciando o caráter fixo e abstrato da linguagem.

Ângela Kleiman, antes mesmo da nomenclatura de “Letramento Crítico” e “Novos Letramentos” surgirem nos estudos linguísticos, parecia antecipar esse novo conceito fazendo uma relação linear entre atos de letramentos e função social da leitura e da escrita.

O termo letramento, na concepção de Kleiman (2005), traz uma ideia de algo complexo, na qual não está em jogo apenas uma habilidade, e sim várias. Em outras palavras, não é unicamente a escrita que exerce um ato de letramento, mas também a leitura no âmbito escolar e na leitura de mundo. Isso afirma a ideia de que o conhecimento das estratégias de leitura abre espaço para que o cidadão comece a interagir no mundo social através da leitura de mundo.

No ambiente escolar, ainda segundo Kleiman (1995), para o professor desempenhar esse papel formador e letrador, o mesmo deve investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos; desenvolver no aluno, através da leitura a interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação

Nessa concepção de letramento, deve ser levado em consideração a pluralidade linguística e cultural, promovendo a diferença e a heterogeneidade das formas linguísticas postas em uso tanto na oralidade quanto nas estruturas escritas e/ou lidas.

Letramento é concebido como um fenômeno plural, dinâmico e heterogêneo, construído e significado conforme o contexto comunicativo e a situação interacional, em estreita relação com o contexto social, cultural, político e econômico. (COSTA, 2014, p.19)

Segundo Kleiman (2005, p.23), “quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece”. Como eventos de letramentos podemos citar o uso de um determinado gênero textual, dar orientações a alguém sobre como chegar a um determinado local, a escolha das formas linguísticas para realizar um diálogo formal ou informal, a interpretação de charges, dentre outras.

Na sociolinguística aplicada à língua inglesa, essa filosofia proposta por Kleiman pode ser posta em prática nas aulas de inglês quando o professor não ensina unicamente as formas linguísticas prestigiadas, vinculadas à gramática normativa, mas também as diversas formas ou diversas variantes estigmatizadas.

Isso corrobora para que o aluno participe de eventos de letramento que provam o aluno de dados linguísticos para que o mesmo possa fazer a análise de como, quando, em que contexto ou situação e quais variantes ou escolhas linguísticas o falante pode realizar ou ainda um leitor de um determinado gênero determinar o porquê do uso de escolhas de variantes padronizadas ou estigmatizadas.

Em termos práticos, eventos de letramentos propostos pela autora podem permitir ao aluno entender porque uma determinada frase de um filme ou um determinado grupo social usa Black English; porque foi usada uma linguagem informal em uma charge; porque um grupo social usa determinada variante fonológica, etc.

Daí a importância do letramento nas aulas de língua inglesa, perante a variabilidade, a heterogeneidade e o pluralismo inerente às línguas e o conhecimento de elementos motivadores do uso de certas variantes em detrimento de outras ou ainda estabelecer adequações da linguagem ao elemento situacional ou contextual.

Como foi discutido, podemos perceber que a aplicabilidade das estratégias de leitura e escrita nos atos de letramento estão intrinsecamente ligadas a temática dos gêneros textuais, interligando o leitor ao propósito social e comunicativo.

2.2.2. Os gêneros textuais

Todo texto aparece em um formato específico ou em múltiplos formatos. A essa tipologia estética chamamos de gêneros textuais. Cada gênero vem acompanhado de suas peculiaridades inerentes. Como exemplos de gêneros textuais temos os sermões,

as cartas, os romances e os diários. Em outros termos, o gênero de um texto é considerado a configuração da apresentação e de como o conteúdo textual é veiculado.

O cotidiano das atividades humanas exige da humanidade artefatos textuais para difundir mensagens inerentes a cada campo da atividade. É o chamado gênero textual.

As formas de difusão de elementos textuais acompanham a evolução e inovações da modernidade. Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar as inovações tecnológicas.

Com o advento da era tecnológica, novas apresentações textuais surgem. Novas formas textuais aparecem como resultado das exigências das novas relações interpessoais e comerciais. Com base nisso, novos gêneros textuais emergem da nova situação tecnológica, assim chamados de gêneros textuais emergentes. Alguns teóricos admitem que esses gêneros emergentes sejam considerados modernização ou extensão de gêneros textuais não emergentes. E-mails, chats, listas de discussão, blogs são exemplos de gêneros textuais emergentes da nova revolução tecnológica.

Na perspectiva Bakhtiniana, em toda atividade humana há a presença da língua como elemento veiculador. E como são diversos os campos da atividade humana e em cada campo a manifestação da linguagem é veiculada de forma particular, vários são os gêneros textuais. Ainda segundo Bakhtin, os gêneros textuais consistem de enunciados estáveis que envolvem as situações típicas de interação social e econômica.

Bakhtin define gênero textual como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas de comunicação social (RODRIGUES, 2004, p. 183).

Essas atividades são em grande número e cada uma assume um ou mais tipos de gêneros textuais. O padre, por exemplo, utiliza da Bíblia, o ramo da gastronomia utiliza o cardápio, o ramo farmacêutico utiliza o bulário, e assim por diante.

Convém ressaltar que a posição defendida por Bakhtin privilegia a ideia de gênero com função comunicativa e interativa e não puramente formal ou estrutural da língua.

Outra contribuição de Bakhtin foi a classificação dos gêneros textuais em primários e secundários. Os gêneros primários são os gêneros considerados simples, que surgem de situações comunicativas espontâneas, como as cartas, receitas, bulas de remédio e outros. Já os secundários constituem de uma linguagem mais elaborada e

utilizada em situações mais complexas, como as manifestações artísticas, culturais e políticas.

A concepção de Marcuschi acerca dos gêneros textuais é de que podem ser definidos como

“uma **noção propositalmente vaga** para se referir a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

Conforme Marcuschi (2002), a noção de gênero está intrinsecamente ligada às atividades diárias onde a linguagem é posta em uso. Daí a semelhança com a definição de gênero textual proposto por Bakhtin.

Marcuschi (2002) estabelece a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais. Com relação ao primeiro, o autor aproxima-se da definição de Bakhtin. Já o segundo o autor os define para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (MARCUSCHI, 2002)

Veja um comparativo que Marcuschi estabelece entre a ideia de tipos textuais e gêneros textuais:

Quadro 1 – Tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, 2002, p.23

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 52), "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". Os autores postulam algumas dimensões inerentes aos gêneros:

- 1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
- 2) A estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Como exemplos de gêneros textuais, temos o cartoon, que difere da charge por não conter em sua mensagem figuras de personalidades famosas sendo alvo de sátiras, piadas ou simples comentários inofensivos. Segundo Leal (2006), o cartoon é um gênero textual constituído de linguagem não verbal, podendo ou não trazer linguagem verbal.

O cartoon geralmente é mostrado em jornais ou revistas, em colunas ou sessão específicas para esse fim, que é construir humor a partir de uma outra visão da realidade dos fatos sociais. A autora afirma que se faz necessário um conhecimento prévio da realidade para compreender o sentido figurativo dos cartoons.

Outra característica marcante no gênero cartoon refere-se às marcas da oralidade geralmente presentes nos textos escritos, revelando um caráter híbrido no gênero. Conforme cita Rocha (2011, p.6), o gênero charge, assim como se espera do gênero cartoon,

deixou de ser veiculado apenas na mídia escrita para fazer parte dos telejornais e da internet, provas de vestibulares, apostilas e livros ocasionando um hibridismo entre a oralidade e a escrita.

Outro gênero bastante utilizado nas aulas de língua inglesa é a poesia, muitas vezes manifestadas em letras de músicas. Esse gênero apresenta uma duplicidade de interesse por ser esteticamente escrito, porém com semelhanças com a linguagem oralizada.

Há uma discussão na literatura sobre a tipologia dos gêneros textuais sobre um olhar híbrido entre o gênero letra de música e poema. Muitas vezes não se pode separar o que há de poema ou de letra em uma letra de música. Segundo Malanski e Costa

Hübes (2016), explorando o gênero música, afirma que há uma flexibilidade que confere o caráter híbrido de ambos os gêneros.

Devido a essa flexibilidade, este gênero textual/discursivo pode ser visto como híbrido, por ser considerado uma música ou um poema cantado. Entretanto, os itens que diferenciam a música de um poema, por exemplo, estão relacionados com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a forma de apresentação, o tom de informalidade, entre outros. (MALANSKI e HÜBES, 2016. p. 8)

O anúncio publicitário é outro gênero bastante difundido nas aulas de línguas. Esse gênero é marcado pela coletividade, por ser destinado ao público, além de ter seu propósito comunicativo, que pode variar de anúncios informativos a anúncios coercitivos como os de propagandas ou promoções de lojas. Para Guadelupe (2016, p.3), “a linguagem utilizada na publicidade pode ser considerada uma linguagem social, que encontra-se interligada ao consumo e ao capitalismo, buscando persuadir o destinatário”.

Para Gonçalves, a publicidade está relacionada com a sociedade, com a época e com as questões ideológicas, “também recorta a realidade e enfatiza aspectos que revelam o mundo que se quer “vender” ou o ponto de vista que se deseja construir” (GONÇALVES, 2006, p.14).

2.2.2.1 Gêneros emergentes e as novas tecnologias

Após uma breve conceitualização do termo gênero textual, partimos nesse momento para um questionamento: como um gênero textual pode se tornar um gênero digital? Primeiramente devemos aliar as novas tecnologias à essência e utilidade dos gêneros.

Marcuschi (2004, p.16) define gênero como “formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural”. Na diacronia histórica dos gêneros, percebemos que a agitação da vida pós-moderna e a difusão dos novos recursos digitais e tecnológicos alteram ou reformam gêneros até então existentes como gêneros tradicionais.

O surgimento de ferramentas tecnológicas no dia-a-dia dos indivíduos traz a ideia de mecanismos de cunho pedagógico para que se possa acessar esses recursos digitais. A ideia de letramento digital aparece como alternativa para uma nova alfabetização para o uso das tecnologias digitais na visão dos gêneros textuais

emergentes. Marcuschi chama esse novo discurso de ‘discurso eletrônico’ advindo de uma ‘cultura eletrônica’ (2004 p.14). É interessante saber que nas escolas de hoje, muitos manuais pedagógicos já trazem reflexões acerca das modalidades digitais, como o e-mail, chats e blogs.

Marcuschi (2004, p.17) cita Erickson (1997) que afirma que a perspectiva atual dos gêneros emergentes está intimamente ligada à noção de comunicação virtual, ao passo que a interação on-line acelera a evolução dos gêneros.

Seguindo o conceito de gênero na perspectiva bakhtiniana de que os gêneros são formas linguísticas para a interação nas diversas esferas da comunicação humana, pensamos, na realidade atual, na modificação desses gêneros em uma perspectiva tradicional para uma roupagem digital.

Sendo uma forma de interação social, a tecnologia deve interferir na natureza do gênero. Recursos tecnológicos e inserção de modelos semióticos se tornam novas formas de apresentação de certos gêneros tradicionais. A carta, por exemplo, transforma-se em e-mail, as conversas telefônicas transformam-se em salas virtuais de bate-papo, e assim por diante.

Em um quadro analítico, Marcuschi nos leva a perceber a evolução dos gêneros textuais tidos como tradicionais em modalidades digitais e semióticas, chamados, portanto, de gêneros textuais emergentes.

Quadro 2 - Evolução dos gêneros tradicionais em modalidades digitais e semióticas

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1. E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
2. Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3. Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4. Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5. Chats em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6. Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7. E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8. Aulas-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9. Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10. Lista de discussão	Circulares/séries de circulares
11. Endereço eletrônico	Endereço postal
12. Blog	Diário pessoal, anotações, agenda

Fonte: MARCUSCHI (2004, p.31)

As interações sociais juntamente com os propósitos comunicativos moldam a linguagem, tendo o contexto como elemento difusor do gênero adequado a uma determinada situação comunicativa.

Do ponto de vista das manifestações orais e da modalidade escrita, é notório observar que certos gêneros escritos trazem consigo marcas da oralidade, como o exemplo das letras de músicas, incluídas no gênero poema. Os poemas cantados também exibem essa marca. Marcuschi (2010, p.27) mostra a diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Quadro 3 – Diferenciação entre a linguagem oral e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentada	Completa

Fonte: MARCUSCHI (2010, p.27)

Vale ressaltar que, com o advento dos gêneros digitais, essa dicotomia entre gêneros da oralidade e gêneros escritos vem sendo questionada, como o exemplo do e-mail, que por ser um gênero meramente escrito, por razões tecnológicas sua linguagem é vista como sendo não planejada, geralmente não normatizada e trazendo marcas da linguagem oral.

2.3. O conceito de variante e seu significado social

Um fenômeno bastante utilizado na língua inglesa é a uso ou não da formalidade ao pedir desculpa por não ter entendido o que o interlocutor tem falado. A depender da situação, alguém pode se desculpar usando apenas um ‘Sorry?’, mais utilizado em situações informais ou se desculpar usando a expressão ‘I beg your pardon?’ ou apenas ‘Pardon?’, utilizado em situações onde a formalidade é exigida.

Esses exemplos ilustram o conceito de **variante linguística**, onde são estabelecidas possibilidades para falar/escrever, em que uma forma é escolhida e não a

outra, sendo que o que determina essa escolha são as interferências mencionadas anteriormente.

Outro exemplo de variantes é quando ouvimos ou lemos a frase ‘ ‘I love soccer’ (Eu amo futebol), e também a frase ‘I love football’(Eu amo futebol). Nesse caso, a variação está no campo geográfico, pois a palavra soccer é falada mais comumente nos Estados Unidos e o vocábulo football é mais utilizado no Reino Unido.

Cabe ressaltar que o uso de variantes é inerente às línguas naturais, não cabendo ao linguista estabelecer juízo de valor, condenando ou estereotipando uma forma linguística, assim atenuando o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, isso mostra a riqueza de falares, prosódias e manifestações diferentes para falar uma mesma coisa em uma mesma língua. As palavras ou expressões que um falante realize podem nos dar pistas sobre quem pode ser a pessoa, onde nasceu, o perfil socioeconômico, a escolaridade e o grupo identitário a que pertence.

Como a manifestação da linguagem é vista como um processo social, os falantes usam de variantes presentes no idioma, cabendo a escolha de determinadas variantes em consonância com o contexto social. Nesse jogo de escolhas linguísticas, observamos a presença de variantes de prestígio e as estigmatizadas, uso esse capaz de avaliar socialmente o indivíduo que fala. Bagno afirma isso ao falar que

Cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes. Essas avaliações se distribuem ao longo de linha contínua, que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, como amplo espectro de gradação entre esses dois extremos. (BAGNO, 2007, p.76)

O conceito de variante, segundo Coelho (2012, p.26), são as formas individuais que ‘disputam’ pela expressão da variável. Coelho (2007) conceitua variante como cada uma das manifestações ou expressões de uma variável. Labov (2008, p.7) a define como formas diferentes com mesmo significado e que pelo fato de haver julgamento de valor, determinado socialmente, uma forma é tida como prestigiada e a(s) outra(s) acaba(m) sendo estigmatizada(s).

Nos exemplos acima, temos como variantes as formas **football**, **soccer**, **sorry**, e **pardon**. Há ainda o conceito de **variedade**, que segundo Coelho, representa a fala de uma comunidade de modo global, considerando-se todas as suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis; é o mesmo que *dialeto* ou *falar* (2012, p.26).

Nas aulas de língua inglesa, é comum que o professor cite como variantes de maior prestígio as variantes do inglês norte americano e do inglês britânico. Segundo Silva e Falcão (2016),

[...] não se deve desprezar outros registros que venham a ser trabalhadas/estudadas, como o inglês do Canadá, o inglês sul-africano, o inglês neozelandês, o inglês irlandês, o australiano e, dentre outros. (2016, p.2)

Sabemos que num processo de variação linguística, no mínimo duas formas alternativas concorrem pra que uma delas desapareça e dê lugar à forma dominante. Quando duas ou mais variantes estão em estudo no processo de mudança, tem que se levar em consideração o caráter social das variantes, estabelecendo a diferença entre **variantes padrão** e **variantes não padrão**.

As variantes padrão são aquelas que estão em consonância com as regras categóricas e gramaticais da língua, ao passo que as variantes não padrão são aquelas que não estão de acordo com a norma gramatical padrão.

No português brasileiro, a forma ‘Nós vamos ao cinema’ obedece a norma culta, portanto é uma variante padrão; já a forma *‘Nós vai ao cinema’ está em desacordo com a regra gramatical, sendo, portanto, toda como uma variante não padrão. De grosso modo, as variantes padrão são chamadas também de **variante de prestígio** e as variantes não padrão são também chamadas de **variantes estigmatizadas**.

Em termos de variação e mudança, as variantes padrão, por questões temporais e históricas, tendem a ser conservadoras, ao passo que as variantes estigmatizadas, pelo fato de ser dados recentes, tendem a ser inovadoras na comunidade de fala.

Há também variação no nível fonológico, como o fenômeno da monotongação em peixe/peixe; na sintaxe, como em - Essa é a professora que mais gosto - Essa é a professora que mais gosto dela; no nível morfológico, como a perda da marca do infinitivo em comer/comê; no nível lexical, como em catenga/lagartixa, além do nível discursivo.

A cada variante que está em estudo no processo de variação é atribuída um juízo de valor com relação ao significado que a mesma exerce no meio social. A depender do grau de estranheza com relação às normas gramaticais, os membros das diversas camadas socioeconômicas correlacionarão a cada forma um significado que pode ser negativo, se muito estranho, ou neutro, que mesmo apesar de não estar de acordo com a gramaticalidade da língua, ainda é aceitável , ou positivo, se estiver no nível normativa língua.

A forma ‘tu vai’, por exemplo, não causa muita aversão em muitas camadas da sociedade, mesmo os que possuem bom nível de escolaridade. Ao contrário, expressões como ‘A gente iremos’ e ‘Nós estuda’ causam grande impacto negativo para as pessoas de classe média alta e para os que possuem bom nível intelectual. É provável que as pessoas de baixo nível de escolaridade e de baixo nível socioeconômico não reajam com as duas últimas formas mencionadas.

Vale ressaltar que não se trata de estabelecer valores que uma ou outra variante está certa ou errada; que o falante que produz enunciados não padrão não sabe falar corretamente, pois isso abre portas para exclusão social, preconceito linguístico. O julgamento social das variantes é feito em relação às formas linguísticas, e não ao falante.

Como diz Coelho (2012, p.31), não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas são melhores ou mais corretas do que as outras. O preconceito é algo puramente social, já que são geralmente as camadas superiores que julgam as camadas menos favorecidas e isso nunca deixou de ser de ordem social.

2.4. Os tipos de variação interna

A variação é interna quando o processo de variação e mudança ocorre no nível do sistema interno da língua, não evidenciando problemas e ordem social ou externo ao sistema linguístico.

Quando se há variação nas formas de falar a mesma coisa com o mesmo significado referencial dizemos que há variação lexical, ou variação a nível vocabular. É o que acontece, por exemplo, com as palavras *aipim*, *macaxeira* e *mandioca*: três manifestações diferentes de fala originárias de diversas partes do Brasil para se referirem a um mesmo componente conceitual.

A variação lexical está intimamente ligada à variação diafásica ou regional. Alguns exemplos de variação lexical são: *rubber/eraser*(borracha); *petrol/gas* (gasolina); *lift/elevator* (elevador); *lorry/truck* (caminhão); *toilet/bathroom*(banheiro); *trousers/pants* (calças) onde as palavras da esquerda são faladas na Inglaterra e as palavras da direita são faladas nos Estados Unidos.

Palavras com diferenças mínimas na ortografia também fazem parte desse corpus: *neighbour/neighbor* (vizinho); *colour/color* (cor); *centre/center* (centro);

theatre/theater (teatro); fibre/fiber (fibra); realise/realize (se dar conta); analise/analize (analisar).

Segundo Coelho,

[...] na classificação dos dialetos em geral, os aspectos lexicais são menos sistematizáveis do que os fonético-fonológicos, morfológicos ou sintáticos, visto que esses últimos são condicionados por fatores internos, além dos externos, enquanto os lexicais estão intimamente ligados a fatores extralinguísticos, de caráter cultural, sobretudo etnográficos e históricos (COELHO, 2012, p.52).

Como exemplos de variação fonológica, temos os trabalhos iniciais de Labov sobre os fenômenos da realização do /r/ em posição pós-vocálica e do fenômeno da centralização dos ditongos /ay/ e /aw/, ambos com o processo de variação calçado em âmbito social.

Na língua inglesa, um exemplo claro é o do dialeto falado pelos negros afroamericanos, o Black English ou ebonics. Ocorre o processo de variação fonológica quando da eliminação do fonema/letra final /g/ do verbo flexionado no gerúndio ou em outros itens terminados em ing, como em alguns pronomes indefinidos. Como exemplo, temos: going por goin'; loving por lovin'; nothing por nothin', something por somethin', entre outros.

Outro exemplo de variação fonológica na língua inglesa, ainda no dialeto Black English, consiste na supressão de sons e letras, resumindo o termo. É o que acontece, por exemplo, com as termos ya, para se referir ao pronome you (você); y'all, para se referir à expressão you all (você todos), shuld ao invés de should (deveria), entre outros tantos exemplos no referido dialeto.

A variação morfológica é aquela em que o item que está sendo alvo de mudança está no nível do morfema, que é a unidade mínima significativa. Retomando o caso do dialeto Black English, a variante que mostra a perda do fonema /g/ em posição final nos verbos no gerúndio e nos pronomes indefinidos expressa uma variação em nível fonológico.

Mas a questão é: Esse tipo de variação também mostra uma variação de ordem morfológica, já que lidamos com classes gramaticais, como formas nominais do verbo e pronomes? Analisando melhor, podemos classificar essa variação como variação morfofonológica.

O Black English, variedade ou dialeto afroamericano é composto por um conjunto de variantes, traz alguns exemplos de construções que estão no nível da morfologia. (adaptado de IWASSA, 2007)

1. Omissão do verb *to be*. Ex: He singin' ao invés de He is singing (Ele está cantando);
2. A uniformidade do uso da flexão *is* para todos os sujeitos. Ex: I/you/he/she/it/we/they *is* here.
3. Substituição do *be*, quando o verbo seria normalmente conjugado. Ex: She *be* outside para dizer She is outside (Ela está lá fora)
4. Uniformidade da forma verbal no passado *was* para todos os sujeitos. Ex: You *was* sick para dizer You *were* sick (Você estava doente).
5. Uso da partícula *ain't* para expressar negativas. Ex: I ain't hungry para dizer I'm not hungry. (Eu não estou com fome.)
6. Uso de dupla negativa. Ex: I didn't go nowhere, para dizer I didn't go anywhere (Não fui à lugar algum); It ain't no spoon, para dizer There isn't a spoon (Não há uma colher)
7. Ausência do morfema de terceira pessoa do singular no Simple Present. Ex: Fred like pizza, para dizer Fred likes pizza (Fred gosta de pizza); She have a bike para dizer She has a bike (Ela tem uma bicicleta)
8. Omissão do possessivo ' ou 's. Ex: Susie car para dizer Susie's car (O carro de Susie)

2.5. Os tipos de variação externa

Ao falar de dimensão externa, estamos falando dos fatores externos à estrutura da linguagem, aos fatores ligados à esfera social. Condicionantes como sexo, faixa etária, nível de escolaridade, grau de intimidade entre interlocutores, local de residência e perfil socioeconômico interferem no modo de falar dos indivíduos.

Dentro da variação externa, nos deparamos com outros tipos de variação:

1. Variação diatópica.
2. Variação diastrática.
3. Variação diafásica.
4. Variação diamésica.

Também conhecida como variação regional ou geográfica, a variação diatópica é aquela que nos dá pistas sobre a origem de determinado falante. Podemos diferenciar o português falado no Brasil do falado em Portugal; o português falado no sul do Brasil do português falado na região nordeste, o inglês falado nos Estados Unidos e o inglês falado na Inglaterra, o espanhol falado na Espanha e o falado no México, por exemplo.

A variação social, ou variação diastrática, é aquela em que fatores de ordem social interferem no processo de mudança linguística. Podemos nomear alguns, como o grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo e faixa etária.

Também chamada de variação estilística, a variação diafásica lida com os graus de formalidade, já que a depender da situação em que se encontra, o falante adotará um repertório linguístico adequado às diversas situações comunicativas. Nessa perspectiva, temos a relação hierárquica e os papéis sociais: na relação professor e aluno e de funcionário e chefe, por exemplo, a escolha das variedades empregadas nas situações não pode ser a mesma que dois colegas ou vizinhos com alto grau de intimidade.

Os papéis sociais estão intimamente ligados ao perfil dos interlocutores e ao local onde a conversa é estabelecida e deve ser levada em consideração à adequação linguística, e nessa adequação estão os valores positivos ou negativos para o fator formalidade (+ formal e – formal).

Na pesquisa sociolinguística, o termo diamésica se refere aos níveis de registro falado e registro escrito. A fala é uma atividade espontânea e improvisada e geralmente não se há uma preocupação com a forma ou em saber se se está falando formas padrão ou não, a não ser que o falante esteja se submetendo a um processo para sondar seu grau de desempenho linguístico ou em situações monitorizadas onde a variante + formalidade deve ser usada, como em uma entrevista para emprego.

A atividade escrita, ao contrário, requer mais cautela nas formas padrão, pois a escrita é uma atividade monitorada e ensaiada, onde o indivíduo pode voltar no texto e fazer as correções cabíveis. No sentido social, pessoas que tem ou teve pouco acesso à vida escolar, que usam com frequência variedades estigmatizadas em seus dia a dia, tendem também a reproduzir essas variantes na esfera escrita, já que não foram expostas às variedades padrão.

CAPÍTULO 3 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC E A QUESTÃO DO USO DE VARIANTES EM LÍNGUA INGLESA

Esse capítulo tem como objetivo a seleção de alguns documentos oficiais do MEC que norteiam o ensino médio nas escolas públicas brasileiras. Os documentos selecionados foram os PCN, os PCN+, as OCEM, o edital do PNLD 2015 e o edital do ENEM. Essa análise desses documentos tem como meta fazer em recorte de como os referidos documentos tratam a questão do uso de variantes linguísticas em processo de variação nas aulas de língua inglesa.

3.1. Os PCN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na lei 9.394/96, estabelece as áreas do conhecimento, e dentre elas está a macro área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, envolvendo as micro áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, Educação Física e Artes.

Com o objetivo de delimitar o escopo e os interesses das áreas distintas, em 2000, o Ministério da Educação, juntamente com professores, técnicos da educação e estudiosos da área resolveram redigir um documento onde nele se encontrem diretrizes, procedimentos e orientações para os professores das diversas áreas separadamente. Ampliar a situação contextual, auxiliar na formação discente, além do respeito à diversidade são uns dos eixos norteadores desse documento.

Nesse contexto, foram elaborados guias educacionais isolados para todas as micro áreas, quando antes o documento se referia às macro áreas com reduzida explicação das micro.

A linguagem, segundo os PCN, é algo interdisciplinar, envolvendo áreas com a psicologia, filosofia e sociologia. A linguagem também é vista como herança social e como capacidade intelectual de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação.

A linguagem é vista como veículo para interação em práticas sociais. O documento define língua como “um produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística” (BRASIL, 2000, p.141) .

No que se refere às aulas de língua inglesa, o documento faz um percurso histórico da implantação e execução das aulas de inglês no currículo das escolas brasileiras. Menciona que a forma como as aulas de língua estrangeira foram e são ministradas passam por alguns percalços, como por exemplo, a mecanização das aulas, citando que as aulas de inglês são imbricadas de explicações de cunho puramente gramatical, ministrado muitas vezes de maneira monótona e completamente fora da realidade e contexto sociocultural do aluno.

O documento também menciona a carência de professores bem habilitados para utilizar as habilidades de leitura, oralidade, compreensão e escrita em língua inglesa. Outro item que não pode ser eliminado da discussão é relacionado ao material didático, que, antes do PNLD, era carente, onde muitas vezes o professor tinha que elaborar seu próprio material, sem falar nos altos custos de bons materiais disponíveis no mercado, levando em consideração a remuneração do professor.

Segundo os PCN para o Ensino médio, especificamente a área e Linguagens, Códigos e suas tecnologias, na sessão que explora a língua estrangeira moderna, o ensino da referida língua tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000).

O documento estabelece ainda competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira, Como competência relevante para esse estudo sociolinguístico, os PCN preconizam que o aluno tenha a competência para saber distinguir entre as variantes linguísticas e escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais (BRASIL, 2000).

Em 2002, o Ministério da Educação, com o objetivo de complementar as diretrizes exibidas nos PCNs, lança os PCN+, constando de orientações educacionais curriculares destinadas à melhoria da educação no ensino médio nas escolas brasileiras. Os PCN+ trazem a ideia de que não pode dissociar língua e cultura. Quando um indivíduo aprende um idioma estrangeiro, ele também está adquirindo bens culturais da língua em questão.

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (BRASIL, 2002, p. 93).

No que se refere aos procedimentos metodológicos nas aulas de inglês, cabe ao professor criar um ambiente favorável à comunicação, colocando o aluno frente a situações reais de uso da língua, determinando competências e habilidades funcionais para inserir o aluno no ambiente em língua inglesa.

Os PCN+ de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente a parte relacionada à língua estrangeira moderna, estabelecem competências e habilidades que o aluno do ensino médio deve utilizar nas aulas de inglês e também levar seu aprendizado cognitivo para além das paredes da escola.

O documento abre espaço para a discussão do item “Contextualização Sociocultural”, onde define a língua como “um bem cultural e patrimônio coletivo” (BRASIL, 2002, p.100). Nesse aspecto, é sugerida ao professor a aplicação de atividades culturais possibilitando o estudo de grupos culturais e sua relação com a linguagem apropriada ao grupo.

Segundo esse documento, a influência das novas tecnologias e do advento da globalização distingue a dicotomia global x local. Nesse aspecto, elementos de base sociolinguística como falares distintos, dialetos e variações linguísticas devem ser mostrados, analisados crítica e socialmente.

A influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado. Em oposição a isso, a conservação linguística e cultural deve ser também observada quanto a grupos mais fechados e conservadores. Desse embate deve emergir a análise da gênese de gírias, empréstimos linguísticos e variações dialetais, bem como da propriedade de seus usos (BRASIL, 2002, p.101).

É preconizada no documento a questão da reflexão sobre a cultura alheia e o respeito às diferenças evitando assim preconceito e a formação de estereótipos. “O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos” (BRASIL, 2002, p.101).

Como competências a serem trabalhadas em língua estrangeira, o documento cita algumas pertinentes à temática da variação linguística:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois, selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2002, p. 107-108)

Os PCN+ também abordam a análise textual em língua inglesa, onde, na explicação de um texto, pode ser explorados detalhes como a pronúncia e a linguagem formal ou informal. Nesse aspecto estão inseridos os estudos das variações de ordem fonológicas e de estilo. O documento frisa também que o professor não pode perder de vista aspectos relevantes como

planejar atividades diversificadas que permitam perceber o caráter dinâmico da língua, seu uso formal e informal, bem como transgressões, uso de gírias e empréstimos linguísticos, segundo contextos de uso e escolhas realizadas pelos autores dos enunciados (BRASIL, 2002, p.123).

Entre competências e habilidades e serem avaliadas em língua estrangeira citadas no documento, destaca-se a seleção e utilização de vocabulário em contextos apropriados de uso (BRASIL, 2002, p.127). Daí infere-se a aplicação da análise da variação estilística, onde será cobrado do aluno o uso das estruturas e sua adequação ao ambiente e a situação sócio comunicativa – local, assunto, perfil social dos interlocutores, dentre outras.

Como foi visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC e PCN+) para o ensino médio estão em conformidade com os pressupostos da sociolinguística aplicada no que se refere à importância do uso da variação linguística nas aulas de inglês

3.2. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM

Com o objetivo de fortalecer as políticas públicas voltadas para o ensino médio, estudiosos da área da educação, professores e técnicos dos sistemas estaduais de educação, após amplas discussões temáticas com foco no ensino médio voltadas para a construção da cidadania e preparação para o mercado de trabalho, foram elaboradas

orientações curriculares para facilitar o diálogo entre o professor e a instituição escolar acerca da prática docente.

Esse documento foi dividido em três volumes: o volume 1 é dedicado a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O volume 2 refere-se a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e o volume 3 refere-se à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O exemplar que será explorado aqui será o volume 1, onde se concentram orientações voltadas para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira moderna – inglês, foco principal da pesquisa, bem como sua relação com o uso da variação linguística nas aulas de língua inglesa.

O manual 1 das orientações curriculares para o ensino médio é composto por sessões envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa (parte 1), conhecimentos de Literatura (parte 2), conhecimentos de Línguas Estrangeiras (parte 3), conhecimentos de Espanhol (parte 4), conhecimentos de Artes (parte 5) e conhecimentos de Educação Física (parte 6).

As orientações curriculares para a área de língua estrangeira têm como objetivo provocar uma reflexão no papel da língua estrangeira – inglês – no ensino médio, aliando conceitos de cidadania, globalização e novas tecnologias da educação de línguas (letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto).

Em um primeiro momento, o documento estabelece relação entre a globalização, novas tecnologias e o ensino de línguas, apoderando-se do termo ‘inclusão digital’.

As OCEM sugerem que as escolas trabalhem com uma nova alfabetização voltada para a era da inclusão digital, ao passo que o advento das novas tecnologias traz inovações na maneira de aprender, de se comunicar em língua inglesa e de manipular os suportes tecnológicos. A linguagem fora desse contexto, na atualidade, é tida como algo descontextualizado, fora de sua prática social. (BRASIL, 2006, p.95).

Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. [...] A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social (BRASIL, 2006, p.95).

Vale ressaltar que com essa revolução tecnológica e a crescente globalização, muda também a linguagem, as formas de falar, a dinamicidade das variantes e variedades linguísticas. E sendo assim, a concepção de língua é a de língua no sentido multicultural, onde hoje várias culturas, modos de pensar e de se comunicar se imbricam e se intercalam, caracterizando o caráter heterogêneo da língua, não estático, dinâmico e histórico, recheados de diversidade linguística e cultural.

As OCEM (BRASIL, 2006, p.101) mencionam Fishman (1972), que afirma que cada língua é formada por variantes socioculturais, onde a redação das OCEM complementa que as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas; as formas da linguagem variam ainda com fatores como idade, sexo, região de origem, classe social, etc. de seus usuários (BRASIL, 2006).

[...] as formas variam com o *contexto do uso* da linguagem e com a finalidade da interação. Isso leva, por exemplo, a variantes mais formais ou menos formais, e ao uso de formas específicas de linguagem em determinados contextos. (BRASIL, 2006. p. 102)

As orientações mencionam o caráter heterogêneo também das culturas, pois se a língua é composta por um conjunto de variantes, assim as culturas também são formadas por um amplo leque de grupos (de imigrantes, como é o caso de alguns afroamericanos que falam Black English, religiosos, étnicos, etc.), onde cada grupo possui seu conjunto de variantes linguísticas específicas estabelecendo, como diz Coelho (2012), valorização positiva ou negativa para as manifestações linguísticas realizadas por cada grupo social, levando em consideração o ambiente, os interlocutores, o grau de formalidade e o nível socioeconômico.

Visto pelo ângulo da sociolinguística aplicada, essa pluralidade de variantes linguísticas nos leva a refletir o papel da norma padrão ou culta. Os linguistas que concebem a língua como referente gramatical são puramente a favor da noção de homogeneidade linguística, de uma cultura padrão, onde a supervalorização da normatividade negligencia a interferência das variantes linguísticas no corpus de manifestações de fala realizadas por uma determinada comunidade de fala.

Na base desses dois conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. Isso no sentido de que a homogeneidade de ambos, ao impor uma normatividade ou modelo único, marginaliza e elimina as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem qualquer língua e qualquer cultura (BRASIL, 2006, p. 108).

Do ponto de vista histórico, a língua falada com os rigores da gramaticalidade era tida como “correta e erudita”, ao passo que os falares que desviavam a norma de prestígio caíam nos estereótipos de serem “desfavorecidos, menores e marginais”. Isso favorecia o que chamamos de exclusão social e linguística.

Felizmente, as OCEM, com a grande amplitude das noções de heterogeneidade social, cultural e linguística, abrem espaço para a discussão dessa teoria, incluindo a sala de aula como um ambiente favorável para que o aluno possa se manifestar linguisticamente de forma não estereotipada e preconceituosa, estimulando heterogeneidades e assim derrubando as barreiras da exclusão, dando assim vez à inclusão linguística e cultural. “Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.” (BRASIL, 2006, p. 108)

Vimos a preocupação das orientações curriculares com a questão da inclusão das variações linguísticas em sala de aula de língua inglesa, seguindo o princípio de que as línguas e as culturas mudam ao passo que a sociedade muda. Com o rápido estreitamento social, linguístico e cultural entre os países do globo, a chamada globalização favorece essa mutação na forma de pensar a diversidade linguística e cultural na atualidade.

3.3. O PNLD 2015

Sabemos que o ensino médio pressupõe a noção de aluno como protagonista infantil, caracterizado pela participação em ações na escola, na comunidade e na sociedade, tendo seu papel valorizado e priorizado e também com ênfase na experiência como cidadão. No caso específico da educação, a jovem precisa ter seus valores sociais, culturais e cognitivos preservados e respeitados.

O ensino médio conta com a missão de despertar e trabalhar no alunado o prosseguimento na vida educacional, ampliando seus horizontes para a formação para o

mercado de trabalho e para a vida em meio social e cultural, estimulando seu pensamento crítico, pautado na diversidade, nos direitos humanos e na autonomia.

Como um grande aliado didático-metodológico que o professor precisa para desenvolver suas atividades docentes, o livro didático surge como apoio parcial para o professor, porém sem tirar sua enorme importância, apesar de saber que também pode haver desvantagens no uso do livro didático. Segundo Jonhs (1997), o livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico, servindo de andaime para a aprendizagem (tradução própria).

O Ministério da Educação brasileiro, preocupado com a formação política, social, crítica e também com o suporte técnico para que o aluno tenha acesso a cursos superiores, à continuidade dos estudos adicionais e ao protagonismo juvenil, elaborou um guia no qual constam indicações de livros para serem usados nas escolas públicas das esferas municipal, estadual e federal do território brasileiro.

O PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – foi criado em 2004, com a avaliação e seleção do livro por parte dos educadores e posterior distribuição gratuita nas escolas participantes.

Na primeira edição do PNLEM, seguindo a Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram avaliados livros de Matemática e de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino médio para as regiões Norte e Nordeste. Em 2006, essa avaliação foi estendida para todas as regiões. Em 2007, ainda no âmbito do PNLEM, foram avaliados e distribuídos livros de Biologia para todas as regiões.

Em 2008, as disciplinas assistidas pelo programa se estenderam para Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Em 2010, através do Decreto 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, o programa foi estendido para toda a educação básica, do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sendo essa avaliação e distribuição feita de forma periódica, a partir de ciclos trienais alternados.

Em 2012, o então PNLEM foi incorporado ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático-, executado pelo FNDE. Nesse ano foram distribuídos pela primeira vez livros de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia, voltados para o ensino médio (1º ao 3º ano) e o PNLD 2011 começou a incluir livros de Língua Inglesa para alunos dos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A grande novidade do edital 2015 foi a distribuição de coleções em duas modalidades: ou livros digitais e impressos (tipo 1) ou livros impressos e em PDF (tipo 2), a ser optada pelo professor.

Do total de coleções de livros de língua estrangeira moderna, 14 das coleções foram de língua inglesa. Desse número, 48% foram coleções do tipo 1 e 4% foram coleções do tipo 2.

Em cada edição do PNLEM - o atual PNLD -, o MEC elabora um edital destinado às editoras no qual constam todas as informações referentes ao processo seletivo, com critérios adotados para que as coleções sejam aprovadas e divulgadas nas escolas para análise, escolha e posterior distribuição ou não.

O edital de 2015 (BRASIL, 2013), especificamente para a área de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), foi composto uma parte introdutória envolvendo as particularidades gerais do programa e por sessões referentes aos critérios de exclusão da triagem e anexos contendo especificações técnicas, princípios e critérios para avaliação de obras didáticas, além de outras de caráter normativo, legal e burocrático.

Segundo o guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna (BRASIL, 2014, p. 10), do total de coleções de língua inglesa, 73% delas foram excluídas a partir dos critérios mencionados em edital. Apenas 29% delas foram de fato selecionadas.

Vale ressaltar que os princípios e critérios estabelecidos para seleção das coleções devem estar embasados nos documentos oficiais que normatizam ou auxiliam o sistema educacional brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), além do edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O edital do PNLD 2015, destinado à escolha de livros para o ensino médio, trouxe inúmeros critérios para que uma coleção de língua estrangeira, assim como todas as áreas, seja aprovada pelo MEC após análise das editoras.

Como esse trabalho está contemplando a problemática do uso das variações linguísticas e menção das variedades linguísticas, é necessária a observação criteriosa dos princípios e critérios que o edital contempla para a área de Língua Estrangeira Moderna no que se refere a essa temática.

No Anexo III do edital, que estabelece princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, especificamente o item 3.1.4 refere-se à aos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM). Segundo o edital,

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. inclui textos que circulem no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
4. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas (BRASIL, 2013, p.47).

Isso mostra a preocupação do PNLD em inserir questões voltadas para a diversidade. No âmbito da diversidade cultural, social e étnica está inserida a diversidade linguística, ao passo que a língua é um instrumento veiculador da cultura e de valores étnicos e de identidade cultural e étnica. Como exemplo de variedade linguística intrínseca a questões de identidade cultural e étnica temos o AAVE ou Black English, onde sua manifestação fecha um quadro de limites identitários e raciais.

Outros termos evidentes nas pesquisas sociolinguísticas é a questão dos estereótipos e preconceito linguístico. Como cada comunidade de fala tem seu próprio modo de falar que identifica social e culturalmente seu povo, seria antiético emitir juízos negativos de valor ou demonstrar atitudes preconceituosas em relação aos falares distintos em uma dada comunidade, já que não há modos certos ou errados de falar, há traços característicos que diferenciam socialmente grupos de diversas origens.

Ao conceituar diversidade linguística estão inseridos outros tipos de diversidades. De acordo com Souza e Pautz (2007, p.3) “são considerados os diversos fatores que contribuem para a diversidade linguística – econômicos, sociais, culturais, políticos, ideológicos – de que a escola e as variedades linguísticas são produto”. Isso evita cairmos no erro de afirmar que diversidade linguística não tem relação simbiótica com os fatores de ordem social, cultural, econômico ou ainda, étnico.

3.4. O ENEM

Desde décadas anteriores, observa-se certa preocupação no que se refere às melhores formas de avaliação para que o aluno possa ingressar no ensino superior. Como formas de exame para ingresso na área acadêmica, podemos citar o Vestibular e o ENEM.

O vestibular foi a forma mais utilizadas pelas universidades públicas e particulares nacionais como meio de acesso ao terceiro grau desde 1911, ano em que foi aplicado o primeiro exame. Essa prova costumava - e ainda costuma - ser elaborada pelas próprias universidades ou por empresas do segmento de consultoria educacional, evitando a uniformidade e a padronização do exame.

Com o passar dos anos, o ministério da educação, juntamente com membros da sociedade civil, teóricos da educação e professores da educação básica e superior vêm buscando melhorias da forma de acesso ao ensino superior, idealizando em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

Esse exame tem como finalidade avaliar as capacidades dos alunos egressos do ensino médio ou ainda aqueles que estão concluindo a última etapa da educação básica sendo essa avaliação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, um órgão vinculado ao MEC.

As possibilidades de uso das notas do exame são:

- a. Ingresso na maioria das universidades públicas, especialmente as federais, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza exclusivamente as notas do exame;
- b. Concessão de bolsas de estudo em faculdades e centros universitários privados, através das bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni);
- c. Ocupação de vagas em instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica (cursos técnicos), através do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec);
- d. Retirada do Certificado de conclusão do Ensino Médio, para o candidato maior de 18 anos que ainda não concluiu esta etapa, e que atingir a pontuação mínima necessária. Vale ressaltar que, mesmo para aqueles que não terminaram o 1º grau, é possível prestar o Enem para este fim.

- e. Financiamento da faculdade/centro universitário, através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que exige participação no Enem de estudantes que concluíram o ensino médio a partir do ano letivo de 2010.

(In: <https://www.infoenem.com.br/ebook/Manual-Enem-2013.pdf> acessado em 17/04/16)

Desde a sua primeira edição em 1998 até o exame de 2008, a prova era constituída por uma prática de redação e uma avaliação com 63 questões objetivas envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa, Linguagem, Análise textual, Matemática, História, Geografia, Biologia e Física contendo cinco alternativas, onde só uma seria a correta.

A partir de 2008, houve uma alteração no formato e nas habilidades da prova. Foi quando o ENEM dividiu a prova em quatro competências ou áreas do conhecimento; a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias.

Cada competência era composta por 45 questões, com cinco alternativas contendo apenas uma correta. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias envolve questões de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação. A área de Matemática e suas Tecnologias compreende conhecimentos de Álgebra e Geometria. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologia envolve conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Por fim, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolve questões de Física, Química e Biologia.

Na edição de 2009, a prova do primeiro dia constava 90 questões divididas em 45 questões da área de Natureza e suas tecnologias e 45 da área de Ciências humanas e suas tecnologias. No segundo dia, a prova constava uma proposta de redação, 45 questões da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e 45 questões da área de Matemática e suas tecnologias.

A partir da edição de 2010, um grande avanço muda a configuração da prova do ENEM, com a inclusão de 05 questões de língua estrangeira moderna, – Inglês e Espanhol - cabendo ao candidato responder as questões da língua estrangeira que o mesmo escolheu no ato da inscrição do exame. As questões de língua estrangeira eram de cunho interpretativo, se valendo de textos científicos, jornalísticos, literários, charges e outros gêneros textuais.

Acerca das competências, anualmente o edital do ENEM exhibe uma relação de suas áreas contempladas na avaliação e suas competências. Porém, na prova de 2010, o exame ainda não trazia as competências as quais os candidatos deveriam ter alguma habilidade, mencionando apenas as áreas do conhecimento mostradas anteriormente. A partir do edital de 2011, o mesmo já evidenciava a Matriz de Referência das áreas do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades, além de eixos cognitivos comuns a todas as áreas.

No que se refere à matriz de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, o que se exige especificamente para a área de língua estrangeira é:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (Editais ENEM 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo tem como objetivo mostrar os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração e concretização dessa pesquisa. Em um primeiro momento, será feita uma contextualização da prova do ENEM, logo depois, será analisado como foi montado o corpus da pesquisa e como os dados foram coletados, seguidos da posterior análise dos dados do corpus. Por fim, a análise de uma breve testagem sobre conhecimento do uso não padrão inglês, a alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

4.1. A prova do ENEM

Anualmente, ao final de cada ano civil, os alunos egressos do ensino médio, seja o ensino na modalidade regular ou na modalidade de ensino de jovens e adultos – EJA -, que almejam ingressar no ensino superior nas faculdades e universidades brasileiras fazem um exame de seleção. Esse exame é composto por provas de diversas disciplinas cursadas no ensino médio, onde o candidato deverá mostrar domínio nos conteúdos selecionados para o teste.

Atualmente, a prova do ENEM vem dividida em áreas. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias exibe uma proposta de redação em língua portuguesa, questões de língua e literatura brasileira e questões de língua estrangeira moderna, onde o candidato opta, no momento da inscrição para o certame, pela língua inglesa ou espanhola, como também de Educação Física, Artes e Tecnologia da Informação. A área de Ciência Humanas e suas Tecnologias envolve provas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolve questões de Biologia, Química e Física.

Para escolher o curso a cursar, o candidato soma os pontos totais de todas as provas, seguindo critérios de pontuação. Com o score global do candidato, o mesmo será instruído em qual curso e em qual faculdade ou universidade o aluno poderá cursar ou não.

4.2. O corpus da pesquisa

Para a execução da pesquisa foi feita uma triagem das provas de língua inglesa do ENEM desde 2010, ano da primeira edição que essa língua foi incluída no exame. De modo particular, e consonante ao objetivo geral dessa pesquisa, tive o cuidado de selecionar textos nos quais havia a presença de variantes linguísticas da língua inglesa, já que o propósito do trabalho é avaliar a inclusão de variantes na prova de inglês do ENEM.

Outro tópico que foi levado em consideração na escolha dos textos, tendo em vista que essa pesquisa foi feita com base nos pressupostos da sociolinguística aplicada ao ensino de línguas, foi a escolha de textos que ilustrem a diversidade de gêneros textuais, onde cada gênero se adapta às características comunicativas que favorecem o emprego de um determinado tipo característico de linguagem. Essa multiplicidade de formas linguísticas e de gêneros textuais requer do candidato um bom nível de letramento.

Como corpus da pesquisa, foi escolhido 5 textos retirados de provas do ENEM, cada um apresentando um gênero, um tipo de linguagem e presença de variantes. Pode ser observado, segundo a teoria dos gêneros, que os textos escolhidos apresentam gêneros como notícia, cartum, poema, website e anúncio informativo.

4.3. Análise e discussão dos dados

4.3.1. Análise dos textos do ENEM

Nessa fase da pesquisa serão analisados os textos das provas do ENEM, conforme mencionado no item anterior. Vale lembrar que serão analisados o conteúdo e o propósito comunicativo, a aplicabilidade dos gêneros textuais, o tipo de linguagem e a análise das variantes linguísticas presentes em cada texto.

Texto 1

Steve Jobs: A Life Remembered 1955-2011

Readersdigest.ca takes a look back at Steve Jobs, and his contribution to our digital world.

CEO. Tech-Guru. Artist. There are few corporate figures as famous and well-regarded as former-Apple CEO Steve Jobs. His list of achievements is staggering, and his contribution to modern technology, digital media, and indeed the world as a whole, cannot be downplayed.

With his passing on October 5, 2011, readersdigest.ca looks back at some of his greatest achievements, and pays our respects to a digital pioneer who helped pave the way for a generation of technology, and possibilities, few could have imagined.

Disponível em: www.readersdigest.ca. Acesso em: 25 fev. 2012.

Esse texto foi retirado da prova do ENEM 2013, onde mostra um texto escrito de uma revista impressa conceituada, sendo o referido texto retirado da mesma revista, porém no ambiente virtual. Sobre o conteúdo, é feita uma homenagem a Steve Jobs, aplicando características que o enaltece, por ter se tornado um legado na área da informática.

Seguindo a teoria dos gêneros textuais, observa-se a presença do gênero notícia escrita, fazendo alusão ao fato de que o texto parece ter mais semelhança com gêneros emergentes e digitais, como a notícia virtual.

A proposta dos gêneros digitais coloca o papel comunicativo dos gêneros convencionais em uma nova perspectiva da linguagem virtual, mediada por meios tecnológicos e assim alterando o veículo mediador, que passa de meios tradicionais para um meio virtual e com interface em aparelhos de computador, celulares, Ipad, laptops, dentre outros.

Marcuschi (2010, p.20) menciona Thomas Erickson, que afirma que a perspectiva atual dos gêneros emergentes está intimamente ligada à noção de comunicação virtual, ao passo que a interação on-line acelera a evolução dos gêneros.

Como visto no capítulo 2, Marcuschi (2004) mostra uma relação dicotômica entre gêneros textuais e suas correspondentes em meio digital, como o caso da notícia impressa, dando lugar a uma variante conhecida como notícia em meio virtual. Com relação ao tipo de linguagem, por ser um gênero escrito, o texto apresenta uma linguagem padronizada, planejada, precisa e completa. (MARCUSCHI, 2010. p.27).

O texto acima mostra um exemplo típico de variação linguística quando usa o verbo modal *can*, que é usado para expressar capacidade, habilidade e permissão

informal. Ex: *Joe can play the piano*. (Joe tem habilidade para tocar piano.). Em frases negativas, a forma usada é *can't/ can not/ cannot*. Segundo o Longman Dictionary, a forma *cannot* é empregada na linguagem escrita, ao passo que as formas *can't* ou *can* são utilizadas em contextos onde a linguagem oral se destaca.

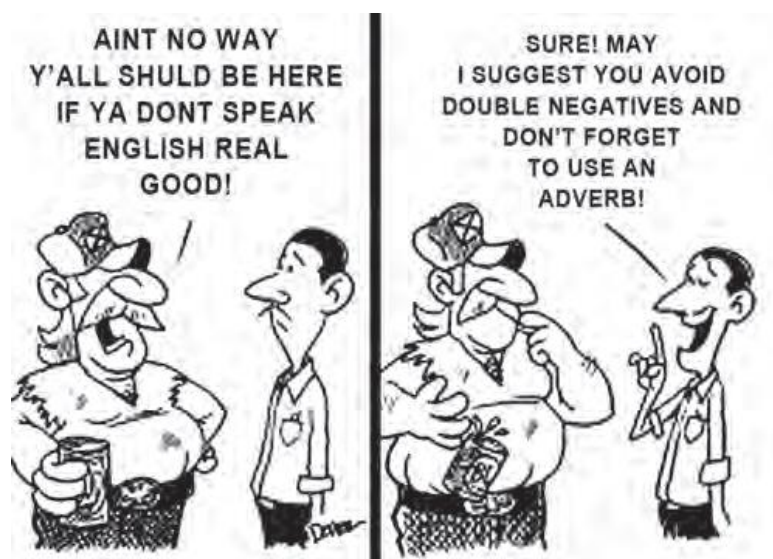
De acordo com os pressupostos da sociolinguística, observamos que existe uma *variação diamésica*, caracterizada por seu uso e adequação à linguagem oral ou à linguagem escrita.

Observa-se então uma adequação entre a variante utilizada e o contexto situacional onde se insere a comunicação. Bagno traduz bem essa adequação quando o autor cita que cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes. (BAGNO, 2007, p.76)

Outra vertente desse tipo de variação é o grau de formalidade. Estudiosos da linguagem afirmam que a forma *cannot* é adequada para contextos mais formais, ao passo que formas como *can't* ou *can not* são adequadas para contextos menos formais ou totalmente informais.

Segundo os pressupostos da sociolinguística, caracterizamos esse tipo de variação com *variação diafásica ou estilística*, onde a depender da situação em que se encontra, o falante adotará um repertório linguístico adequado às diversas situações comunicativas, levando em consideração o grau de formalidade.

Texto 2



O texto 2 foi retirado da prova do ENEM 2011, onde mostra um cartoon em que são apresentados dois personagens, com características e estereótipos distintos. O propósito comunicativo desse cartoon é mostrar a relação do estereótipo padrão do branco americano e a variante padronizada do inglês.

No cartoon, observa-se também certo desleixo por parte do personagem da esquerda, equiparando às variantes do dialeto Black English, tidas por muitos americanos como um dialeto estigmatizado e desleixado pela falta de concordâncias gramaticais.

Por ser um gênero imagético, ele é caracterizado por uma linguagem não verbal, porém podem aparecer vestígios de linguagem, conforme cita Leal (2016, p.6).

Outra característica marcante nesse gênero é a presença de marcas da oralidade no texto escrito. Conforme cita Rocha, em seu texto estabelecendo relações entre o cartoon e a charge, a autora afirma que o cartoon

“ deixou de ser veiculado apenas na mídia escrita para fazer parte dos telejornais e da internet, provas de vestibulares, apostilas e livros ocasionando um hibridismo entre a oralidade e a escrita”(ROCHA, 2016, p.6).

A fala do personagem da esquerda está impregnada de variantes da variedade Black English. Isso é evidenciado com os termos e/ou características linguísticas: o uso

de duplas negativas, como em **ain't no** para o SE "There's no way"; **y'all**, para o SE "you all"; **shuld**, eliminando a vogal **o** do SE should; **ya** para o SE "you" e **good**, utilizando esse adjetivo no lugar de um advérbio **well**, cabendo a estrutura *very well* em SE.

Esse tipo de variação procura desviar a norma padrão da língua inglesa, sendo normalmente utilizado pelas comunidades de descendência afroamericana e o uso desse dialeto traz uma marca negativa, por ser uma variação caracterizada por falantes de baixo nível de escolaridade, baixo nível socioeconômico, guetos formados por maioria de origem negra. Tem-se, assim, uma variante estigmatizada e atribuída um juízo de valor negativo pelas classes dominantes que falam variantes de **prestígio**.

Quanto à classificação, as variações mostradas no texto 2 são de ordem interna à língua, estando no âmbito da fonética (ex: supressão da letra **o** da palavra should e na supressão de elementos fonéticos nas expressões **y'all** e **ya**) Isso retoma o tipo de variação fonética. Ainda no âmbito da variação interna, observa-se o uso de dupla negativa, caracterizando como variação morfológica. O termo *ain't*, no inglês não padrão, equivale a uma forma negatizada do verbo, como em *She ain't* para o inglês padrão *She is not*; *There ain't* para o inglês padrão *There isn't* ou *There aren't*.

Outro exemplo de variação morfológica está no uso de um adjetivo colocado de modo incorreto, cabendo, portanto, um advérbio (ex: 'real good' ao invés de 'very well'). Outra classificação cabível às variantes mostradas é a variação externa, onde condicionantes como classe social, perfil socioeconômico, grau de escolaridade e etnicidade estão em jogo na realização dessas variantes. Assim, podemos caracterizá-las como variação diastrática.

Labov (2008, p.7) define variantes linguísticas como formas diferentes com mesmo significado e que pelo fato de haver julgamento de valor, determinado socialmente, uma forma é tida como prestigiada e a(s) outra(s) acaba(m) sendo estigmatizada(s) .

O que está evidenciado no texto acima, onde há a presença do inglês padrão, no quadro da direita, não sendo, portanto, alvo de juízo negativo de valoração, e variantes do Black English, no quadro da esquerda, mostrando variantes estigmatizadas cujos falantes são expostos à valoração negativa, sujeitos a preconceitos e discriminação por estarem falando o inglês 'errado'.

Outra classificação presente nas tiras do texto refere-se ao nível de linguagem utilizado pelos dois personagens, onde o da direita utiliza uma linguagem mais técnica e

mais gramaticalizada, assemelhando-se ao nível formal da linguagem. Já o da esquerda utiliza uma linguagem totalmente estigmatizada, com termos de ordem não padrão e informal.

Traços de linguagem dessa espécie caracterizam o texto como variação diafásica, onde há a distinção de elementos de fatores + formal e – formal, como o uso do modal **may**, usado em situações onde há a presença da formalidade.

Texto 3

War

Until the philosophy which holds one race superior
And another inferior
Is finally and permanently discredited and abandoned,
Everywhere - Me say war.

That until there is no longer
First class and second class citizens of any nation,
Until the color of a man's skin
Is of no more significance than the color of his eyes -
Me say war.
[...]

And until the ignoble and unhappy regimes
that hold our brothers in Angola, in Mozambique,
South Africa, sub-human bondage have been toppled,
Utterly destroyed -
Well everywhere is war - Me say war.

War in the east, war in the west,
War up north, war down south -
War - war - Rumors of war.
And until that day, the African continent will not know peace.
We, Africans, will fight - we find it necessary -
And we know we shall win
As we are confident in the victory.
[...]

MARLEY, B. Disponível em: <http://www.sing365.com>. Acesso em: 30 jun. 2011 (fragmento).

O texto 3 foi retirado da prova do ENEM 2011 e apresenta uma letra de uma música cantada por Bob Marley fazendo referência à temática da guerra sofrida pelo povo africano, mesclada com sentimentos de preconceitos e de inferioridade e seguida por um sentimento de confiança na vitória no combate.

Observa-se a presença do gênero letra de música, pertencente ao gênero poema. Por questões de linguagem, percebe-se que esse gênero estritamente escrito possui em sua estrutura textual marcas da oralidade, quando o intérprete pretende transmitir seus anseios e angústias através da canção oralizada e decodificada na esfera

escrita. Conforme citam Malanski e Hübner (2016, p.6), devido a essa flexibilidade, este gênero textual/discursivo pode ser visto como híbrido, por ser considerado uma música ou um poema cantado.

O texto acima apresenta variação interna ao sistema linguístico de ordem morfológica, onde houve uma inversão do uso pronominal. Antes de um verbo deve ser empregado um pronome pessoal do caso reto, o que não acontece na letra da música. O uso do pronome oblíquo **me** antes do verbo **say** está em desacordo com o inglês padrão. A forma de prestígio seria '**I say**', onde o autor da letra optou pela variação estigmatizada '**Me say**'.

Esse tipo de variação está caracterizada também como variação social, externa ao sistema linguístico e diastrática, onde elementos de ordem social, nível de escolaridade, perfil socioeconômico e etnicidade favorecem o uso dessa variante. Isso é evidenciado porque esse tipo de inversão gramatical é amplamente realizado pelos falantes do Black English, de classe social menos favorecida, pouca ou nenhuma escolaridade e baixo perfil socioeconômico.

Por ser uma variante desprestigiada, ela geralmente é alvo de preconceito, mas não se deve inferir que uma variante está correta ou incorreta socialmente. Como diz Coelho (2012, p. 31), não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas são melhores ou mais corretas do que as outras.

Texto 4

Masters of War

Come you masters of war
You that build all the guns
You that build the death planes
You that build all the bombs
You that hide behind walls
You that hide behind desks
I just want you to know
I can see through your masks.

You that never done nothin'
But build to destroy
You play with my world
Like it's your little toy
You put a gun in my hand
And you hide from my eyes
And you turn and run farther
When the fast bullets fly.

Like Judas of old
You lie and deceive
A world war can be won
You want me to believe
But I see through your eyes
And I see through your brain
Like I see through the water
That runs down my drain.

BOB DYLAN. *The Freewheelin' Bob Dylan*. Nova York: Columbia Records, 1963 (fragmento).

O texto 4 foi retirado da prova do ENEM 2014, apresentando também a letra de uma música de Bob Dylan referindo-se à falta de sensibilidade por parte das pessoas que são responsáveis pela indústria bélica.

Assim com na análise do texto anterior, observa-se a presença do gênero letra de música, pertencente ao gênero poema. Por questões de linguagem, percebe-se que esse gênero estritamente escrito possui em sua estrutura textual marcas da oralidade, quando o intérprete pretende transmitir seus anseios e angústias através da canção oralizada e decodificada na esfera escrita.

Conforme citam Malanski e Hübes (2016, p.6), devido a essa flexibilidade, este gênero textual/discursivo pode ser visto como híbrido, por ser considerado uma música ou um poema cantado.

Nesse texto, a variante linguística é o termo **nothin'**, evidenciado uma realização realizada pelos falantes da variedade Black English, onde os mesmos suprimem o som e o fonema consonantal /g/ no final dos verbos no gerúndio. Temos,

então exemplos de variação interna de nível fonético, pela supressão do fonema, e de nível /g/, e de nível externo e social diastrática, pela marca estigmatizada da variação e as correspondentes sociais que estão envolvidas na realização da variante.

Texto 5

The image shows the WeFeedback website interface. At the top, there is a logo for 'wefeedback' with the tagline 'sharing food, changing lives'. To the right, it says 'meals fed to 354,774 children'. Below the logo, there is a navigation bar with links for 'English', 'Español', 'Français', and 'Italiano'. A dark banner reads 'ABOUT GLOBAL FEEDBACK CALCULATOR BLOG'. To the right of the banner is a button that says 'Already a member? | Join'. Below the banner, there is a section titled 'What is WeFeedback all about?' with a paragraph explaining the mission: 'In the developed world, life puts tasty food on our plates all the time. French sausage, avocado or chocolate cake — we all have our favorites. If we take just one of these things and give it back, or feed it back, we can help change the lives of hungry school children around the world.' Below this, there is a form with several input fields: 'My name is...' with the value 'Kate Watts', 'I want to share...' with the value 'a sushi platter', 'I usually pay...' with the value '20' and a dropdown menu set to '\$ (USD)', and 'More servings will feed more children...' with a slider set to '3'. To the right of the form, there is a large black mug graphic with the text 'If you share, you will feed 240 children'. Below the slider, there is a button that says 'Feed them now' and a total cost of '\$60.00'.

O texto 5 foi retirado da prova do ENEM 2014, onde apresenta um anúncio publicitário, tendo a internet como veículo propagador. Esse texto tem como intuito divulgar um site chamado WeFeedback, uma plataforma de mídia social cujo objetivo seria o de sensibilizar o usuário para doar alimentos online à agência no valor de seu prato favorito. Através de uma calculadora virtual, pode-se verificar quantas crianças estão se alimentando. Fazendo isso, espera-se erradicar a fome nas crianças em idade escolar.

Com relação ao gênero, observa-se a presença do gênero anúncio publicitário, esse particularmente em meio digital. O uso desse gênero remete a um objetivo

persuasivo ou informativo. No caso específico do anúncio acima, observa-se uma persuasão para que o usuário se sensibilize e ajude o mais necessitado. Com isso, o gênero apresenta uma linguagem persuasiva com uso de verbo no imperativo. Conforme cita Guadelupe,

a linguagem utilizada na publicidade pode ser considerada uma linguagem social, que encontra-se interligada ao consumo e ao capitalismo, buscando persuadir o destinatário (GUADELUPE, 2016, p.3).

O item a ser analisado nesse texto é o uso da palavra **favorite**, traduzido pelo adjetivo ‘favorito’. Esse item lexical é escrito e pronunciado no inglês norte-americano (EUA), onde a escrita e pronúncia no inglês canadense, africano, indiano, australiano e britânico é ‘**favourite**’ colocando a vogal **u** após a letra **o**.

O mesmo acontece com as palavras neighbor/neighbour (vizinho), honor/honour (honra), color/colour (cor), labor/labour (trabalho), entre outros. Por isso, podemos classificar essa variação como sendo de ordem lexical (variante interna) e variação diatópica, caracterizada pela mudança lexical e estrutural no âmbito geográfico.

Nos centros de línguas e nas escolas brasileiras ainda predomina a cultura de ensinar a cultura, os modos de falar e as variantes do inglês falado nos Estados Unidos e o inglês falado na Inglaterra, não dando importância, por questões históricas e culturais, às variantes sociais e internas do inglês falado no Canadá, na África do Sul, no Suriname, na Índia, entre outros países. Segundo Silva e Falcão,

[...] não se deve desprezar outros registros que venham a ser trabalhadas/estudadas, como o inglês do Canadá, o inglês sul-africano, o inglês neozelandês, o inglês irlandês, o australiano e, dentre outros. (SILVA E FALCÃO, 2016, p.2).

4.3.2. Testagem

Com a proposta de fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios que os alunos têm de questões como variantes e variação linguística, foi aplicada uma testagem contendo todos os textos das provas de língua inglesa do ENEM, onde aparecem variantes linguísticas. Com um quantitativo de oito respondentes, o público alvo foi alunos do cursinho pré-vestibular, que estão se preparando para prestar o ENEM.

A tarefa básica da avaliação foi para grifar as variantes localizadas e explicar a natureza dessas variantes se é de natureza, social, regional ou étnica.

Como resultado da proposta da aplicação do teste, foi constatado que nenhum dos alunos sequer sabe o que são variantes nem tampouco explicar a natureza da variante.

Verificamos, então, que os alunos, em sua maioria, que não têm contato com as variantes padrão e as não padrão, seja da parte do educador, pela falta de conhecimento dos pressupostos da sociolinguística aplicada, ou até mesmo a falta de conhecimento das variantes e seus usos, falta essa muitas vezes também perpetuada nos cursos de licenciatura, por falta de interesse da parte do professor.

Diante da importante relevância dos estudos das variantes nas aulas de língua inglesa, sendo solicitadas até em questões de exames como o ENEM, vemos a importância de comentar as variantes de prestígio, bem como as desprestigiadas, nas aulas de inglês, conhecimento que, muitas vezes, como evidenciado pela análise das testagens, o aluno não o tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo o pressuposto de que língua, conforme a vertente laboviana dos estudos sociolinguísticos, tem caráter inovador e variável segundo as circunstâncias de uso, ela estabelece com o falante uma sintonia de que a escolha da forma da língua a ser utilizada está condicionada a fatores como: o status social, a situação socioeconômica do falante, o nível de letramento escolar, o perfil dos interlocutores no decorrer do discurso, o grau de formalidade da conversa, dentre outros.

Isso, de acordo com o desenvolvimento desse trabalho, caracteriza a língua como um sistema linguístico heterogêneo, onde essa heterogeneidade se dá pela diversidade de realizações e por um leque amplo de possibilidades que o falante pode escolher na realização do discurso, seja ele oral ou escrito.

Essa concepção de língua como entidade heterogênea surge para romper com os postulados das concepções estruturalistas e gerativistas que concebiam a língua como algo homogêneo, invariável e dissociado do elemento histórico.

Inicialmente, partindo da premissa de que assim como as sociedades, as novas tecnologias, a educação e a formação humanística são mutáveis e passíveis de mudanças, assim também a língua é sujeita à variabilidade de realizações da fala e da escrita, esse trabalho foi estruturado para mostrar como a língua exerce seu papel criativo, flexível e inovador, onde diariamente novas palavras ou expressões são criadas para desempenhar papéis comunicativos, independente da língua em questão.

Esse trabalho foi desenvolvido com o objetivo de mostrar a maneira como a variação linguística é vista a partir dos documentos oficiais do MEC que regem e norteiam o ensino médio brasileiro. Como resultado final da realização do ensino médio e uma porta de acesso ao ensino superior no Brasil, o ENEM também avalia seus candidatos com competências e desempenhos para entender, caracterizar e utilizar variação e variedades linguísticas em suas múltiplas vertentes.

Como foco principal dessa pesquisa e tendo como suporte esses documentos oficiais, tive como meta analisar se as questões das provas de língua inglesa do ENEM estão em consonância ou não com os documentos supracitados no que se refere a temática da variabilidade linguística.

Foi detectada uma consonância entre os PCN, as OCEM e o PNLD e a produção das questões de língua inglesa do exame. Foi constatado que os documentos

primam para que os alunos secundaristas tenham contato linguístico com as diversas formas de variabilidade linguística, seja no âmbito da oralidade ou de textos escritos.

As provas de inglês no ENEM geralmente aplicam questões que envolvem variação, desde aspectos geográficos aos aspectos étnicos e sociais. Para embasar as noções e classificação de variação linguística, os textos de Coelho foram de primordial importância.

Em um segundo momento da realização da pesquisa, foram selecionado alguns documentos oficiais redigidos pela equipe técnica do MEC especialmente voltados para o ensino médio. Dentre eles, destacam-se os PCN, que estabelecem normas didático-metodológicos a serem cumpridas nas escolas; os PCN+, as OCEM, que estabelecem orientações e sugestões para os professores do ensino médio e o PNLD, que é um programa destinado à aquisição de livros didáticos pelas escolas públicas. Vale ressaltar que a consulta a esses materiais se deu unicamente nos exemplares de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde a língua estrangeira encontra-se inserida.

Posteriormente, foram selecionadas as questões das prova de língua inglesa do ENEM onde há a presença de variação linguística em suas diversas esferas. Juntamente com os textos, houve a preocupação em caracterizar cada elemento variável presente nos textos.

Assim, foi observado que, como os documentos oficiais do MEC mencionam a temática da variação linguística, assim o ENEM, em consonância com seu edital, preocupa-se com a aplicação de textos de diversos gêneros, de jornalísticos a charges, que envolvam algum item que remeta a variação.

Conforme fora apresentado na pesquisa, observamos a singular importância dos estudos variacionistas nas aulas de língua inglesa, perante a crescente variabilidade de usos linguísticos, desde o Black English, ao uso de gírias e as variações geográficas.

Acerca dessa importância, cabe ressaltar o papel formador do professor de línguas, devendo encontrar suporte nos cursos de licenciatura, pós-graduação ou cursos de atualização. Infelizmente, a falta de preparação e de conhecimento dos estudos variacionista por parte do docente limita o aluno na utilização apenas das regras ‘invariáveis’ da língua, centradas na norma padrão e negligenciando os diversos falares.

Outro elemento de grande relevância está no material didático. Como um aliado nas preparações de aulas por parte dos professores de inglês, os livros didáticos ou materiais extras devem estar pautados na norma padrão, indubitavelmente, mas

também apoiado nas realizações flexíveis e condicionadas que enriquecem a heterogeneidade de realizações linguísticas.

Por fim, espera-se que esse trabalho seja de ampla divulgação na esfera educacional, e que o mesmo possa ajudar na conscientização dos professores de inglês no que se refere à importância de se ensinar a gramaticalidade da língua, mas também os diversos níveis de fala que marcam a língua como um continuum social, cultural e heterogêneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **Hip hop e a formação da identidade cultural no ensino da língua inglesa.** In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Campinas, 2012.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistic of globalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015.** Secretaria de Educação Básica. 2013.

_____. MEC-SEB. **Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : Língua Estrangeira Moderna .** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe.** Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COELHO, Izete Lehmkuhl (et al.) **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, 172p. (Material Instrucional)

COELHO, L.P.; MESQUITA, D.P.C. **Língua, cultura e identidade: Conceitos intrínsecos e interdependentes**. Entreletras. Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan/jul, 2013.

COELHO, P.M.C.R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília.

COSTA, K.R. **Os sentidos construídos por uma professora acerca das práticas de letramento desenvolvidas em sua sala de aula**. [Dissertação de Mestrado]. São João Del-Rei: Universidade Federal de São João Del-Rei, Mestrado em Educação, 2014.

DANELICZEN, F.H.C. **Interculturalidade e Discurso Religioso: Olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica**. 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

DINIZ, F. **Globalização e Resistência Cultural**. 2007, 96f. Monografia (Bacharel em Relações Internacionais). Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH, Belo Horizonte.

GUADELUPE, L.C. **O gênero anúncio publicitário no ensino de E/LE**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem08/COLE_1955.pdf (acessado em 29/06/2016)

GONÇALVES, Elizabeth Moraes. **Propaganda e linguagem: análise e evolução**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.

IWASSA, H. L. F. **Black english: sob a perspectiva da sociolinguística e da tradução**. In: III CELMS, IV EPGL e I EPPGL, 2007, Dourados/MS. Anais... Dourados, Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, 2007.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. **Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação**. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, A. A. **A infra-estrutura do cartoon**. In: Iº Fórum de Partilha Linguística dos Jovens Investigadores, FCSH-UNL - Lisboa, Julho de 2006.

MACIEL, R.F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: A formação do professor de língua inglesa e os documentos oficiais**. 2013, 183f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MALANSKI, E.P; COSTA-HÜBES, T.C. **Trabalho com gênero textual “música”: sequência didática na exploração do tema**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2001-8.pdf. (acesso e. 30/06/16)

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade:** In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: processo de retextualização.** Cortez, 2010.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.** 2009. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MCLUHAN, M.; POWERS, B.R. **The Global Village - Transformations In World Life And Media In The 21st Century.** New York: Oxford University Press, 1989.

MOITA LOPES, L.P. **“Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil.** In: Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, Ed. Mercado das Letras, 1996.

MONTE MOR, W. **Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos 'estado-nação' e 'globalização'.** In: Roseanne Rocha Tavares; Diana Brydon. (Org.). **Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá.** 1 ed. Maceió: Edufal, 2013, v. 1.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2008.

NERRIÈRE. Jean Paul. **If you cant master English, try Globish.** Disponível em: <http://lingualeo.com/pt/jungle/if-you-cant-master-english-try-globish-85664#/page/1> (acessado em 20/04/16)

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Paraguassu. **Charge e cartum: diálogos entre o humor e a crítica.** Rev. Uniandrade, Curitiba: UNIANDRADE. v.12, n.1, p. 4-16, out. 2011.

RODRIGUES, R.H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas.** Revista Linguagem em (Dis)curso. v.4, n.2, jan/jul., 2004.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil.** Fórum Lingüístico, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez. 2011 – Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/14042>>. (Acesso em 23/04/16)

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. F. ; FALCÃO, C. V. **As variantes da Língua Inglesa em sala de aula: Uma abordagem didático-pedagógica.** Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_04_10_2013_21_39_59_idinscrito_1682_8ee55d2ec117a4d0d317dc314b53fa50.pdf (acessado em 20/06/16)

SIQUEIRA, D.S.P.; ANJOS, F.A. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento.** Muitas Vozes, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

SOUZA, A.E.; PAUTZ, S. **A diversidade linguística no contexto escolar.** Revista Linguagem e Cidadania, Santa Maria, Ano 9, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07_L&C_1S/L&C1s07_Antonio.pdf>. (Acesso em 20/03/16)

VICENTINI, D.L.; GASPARIN, J.L. **O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: em busca de ações didáticas.** SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 08 e 09 de jun. 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/54.pdf> Acesso em 27 abr. 2016.

ANEXO 1

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Edital ENEM 2015

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função,

organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PNLD – 2015

**CRITÉRIOS ESPECÍFICOS ELIMINATÓRIOS PARA O COMPONENTE
CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – PNLD 2015**

A avaliação considera se a obra:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação;
6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
9. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;
12. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;

15. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
16. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
17. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
18. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbovisual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
19. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
20. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
21. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
22. articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
23. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
24. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
25. promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
26. promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
27. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.